

Annette Trabold

Sprachpolitik, Sprachkritik und Öffentlichkeit



**Annette Trabold**

# **Sprachpolitik, Sprachkritik und Öffentlichkeit**

**Anforderungen an die Sprachfähigkeit  
des Bürgers**

**Trabold, Annette:**

Sprachpolitik, Sprachkritik und Öffentlichkeit : Anforderungen  
an die Sprachfähigkeit des Bürgers / Annette Trabold. —

Wiesbaden : Dt. Univ.-Verl., 1993

(DUV : Sprachwissenschaft)

Zugl.: Heidelberg, Univ., Diss., 1991

ISBN 3-8244-4128-4

Der Deutsche Universitäts-Verlag ist ein Unternehmen der  
Verlagsgruppe Bertelsmann International.

© Deutscher Universitäts-Verlag GmbH, Wiesbaden 1993



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Buchbinder: Rosch-Buch, Hallstadt  
Gedruckt auf chlorarm gebleichtem und säurefreiem Papier  
Printed in Germany

ISBN 3-8244-4128-4

Für Helga Bräutigam

## Vorwort

Diese Arbeit wurde im Sommer 1992 als Dissertation unter dem Titel

„Sprachfähigkeit des Staatsbürgers und Öffentlichkeit. Zu den Anforderungen der artikulierten Öffentlichkeit, insbesondere der Bildungspolitik und der Medien, an die Sprachfähigkeit des Staatsbürgers“

von der Neuphilologischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg angenommen.

Sie wurde durch ein Stipendium der *Friedrich-Naumann-Stiftung* aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gefördert.

Besonders danken möchte ich für seine immerwährende Unterstützung *Prof. Rainer Wimmer*, der mit seinen sprachkritischen Thesen und seiner Konzeption eines „reflektierten Sprachgebrauchs“ wesentliche Impulse zum Zustandekommen der Arbeit gegeben hat. Ebenso sei *Prof. Klaus Mattheier* an dieser Stelle für seine Tätigkeit und für seine Anregungen als Zweitgutachter gedankt.

Schließlich gilt mein herzlicher Dank *Peter Saueressig M.A.*, allen, die mir während der ‚heißen Phase‘ dieser Arbeit aufmunternd zur Seite standen, und *Dr. Volker Thewalt*, der sich der Druckvorbereitung angenommen hat.

Annette Trabold

# Inhalt

1	Vorbemerkungen .....	9
1.1	Fragestellungen zur Thematik .....	9
1.2	Vorbemerkungen zur Methodik .....	15
2	Die Sprachwissenschaft im gesellschaftlichen Kontext .....	19
2.1	Die Rolle der Sprachwissenschaft in bzw. für die Gesellschaft .....	19
2.2	Sprachwissenschaft als Sprachkritik .....	26
3	Die deutsche (Gegenwarts-)Sprache .....	30
3.1	Was soll man unter ‚deutscher Sprache‘ verstehen? .....	30
3.2	Gegenwartssprache .....	32
3.2.1	Gegenwart – Problematik sprachgeschichtlicher Periodisierungen .....	32
3.2.1.1	Deutsch in der Industriegesellschaft .....	37
3.2.2	Die ‚Standardsprache‘ – Ein Beispiel für terminologische Uneinigkeit .....	38
3.2.3	Umgangssprache(n) .....	41
3.3	Die Konzeption der ‚Inneren Mehrsprachigkeit‘ .....	45
4	‚Deutsch‘ als Lehrfach in der Schule .....	52
4.1	Einige Überlegungen zur Bildungsgeschichte und Bildungssituation in Deutschland bzw. in der BRD .....	53
4.2	Historische Aspekte zur Etablierung und Durchsetzung einer deutschen ‚Standardsprache‘ .....	61
4.3	Der Deutschunterricht als bildungspolitischer Zankapfel .....	68
4.3.1	Primäre Intentionen des Deutschunterrichtes in der Nachkriegszeit .....	70
4.3.2	Die ‚Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch‘ (RRD) für die Sekundarstufe I (1972) .....	76
4.3.3	Die Ausrichtung der Deutschlehrpläne für die fünfte und sechste Klasse unter dem Einfluß der RRD .....	87
4.3.4	Veränderungen der Anforderungen und Entwicklungstendenzen im Deutschunterricht der reformierten Oberstufe .....	89
4.3.4.1	Exkurs: Die weitere Entwicklung des Deutschunterrichtes in Baden-Württemberg .....	96

4.4 Kontinuierlich auftretende Problembereiche in der Diskus- . . . . .	100
sion um die Gestaltung des Deutschunterrichtes	
4.4.1 Studierfähigkeit und Allgemeinbildung . . . . .	100
4.4.2 Linguistik in der Schule? . . . . .	104
4.4.3 ‚Fetisch‘ Rechtschreibung . . . . .	107
5 Die Sprachfähigkeit des Staatsbürgers als Gegenstand . . . . .	113
öffentlicher Diskussionen und Bewertungen	
5.1 Die Sprachverfallsklage im Spiegel der Presse – Grundsätzliche . .	116
Überlegungen zum Verfallstopos	
5.1.1 ‚Sprache‘ als Kulturgut? . . . . .	120
5.1.2 ‚Sprache‘ und nationale Identität . . . . .	123
5.1.3 Sprachbewertung und Generationenkonflikt . . . . .	125
5.1.4 ‚Sprache‘ als Kunstwerk? . . . . .	128
5.1.4.1 Exkurs: Tendenzen der Sprachentwicklung . . . . .	130
5.2 Die Sprachverfallsklage im Spiegel der Presse – Konkrete . . . . .	136
Indikatoren für ‚Sprachverfall‘	
5.2.1 ‚Deutsch für Deutsche‘ – Implizite Konsequenzen . . . . .	137
der Sprachverfallsklage	
5.2.2 Rechtschreibleistungen – Explizite politische Conse- . . . . .	143
quenzen der Sprachverfallsklage	
5.2.3 Angriff auf Lebensformen am Beispiel ‚der‘ Jugend- . . . . .	146
sprache	
5.2.3.1 Exkurs: Der Einfluß von ‚Fremdsprachen‘ auf . . . . .	152
‚die‘ deutsche Sprache	
5.3 Lesen und Schreiben oder Fernsehen? . . . . .	159
5.3.1 Lesen . . . . .	169
5.3.2 Fernsehen . . . . .	180
5.3.3 Analphabetismus? . . . . .	185
6 Fazit – Abschließende Bemerkungen . . . . .	191
7 Presseberichte zum Thema ‚Sprachverfall‘ 1980 – 1985 . . . . .	210
8 Literaturverzeichnis . . . . .	218



# 1 Vorbemerkungen

*Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden*  
(Art. 3.3 GG).

## 1.1 Fragestellungen zur Thematik

Bundestagspräsident Philipp Jenninger mußte 1988 zurücktreten, weil er in einer Gedenkveranstaltung des deutschen Bundestages zu den Judenpogromen der Nationalsozialisten am 9./10. November 1938 nicht in der Lage war, eine dem Anlaß entsprechende Rede zu halten. Das falsche Wort am falschen Ort zur falschen Zeit des zweiten Mannes im Staat veranlaßte das Ende einer politischen Karriere.<sup>1</sup> Was sonst oftmals in der Bundesrepublik Skandale und Affären nicht bewirken, leistete in diesem Falle ‚nur‘ eine einzige Rede.

Fast auf den Tag genau ein Jahr später erregte Regierungssprecher Hans Klein bei der Polenreise des Bundeskanzlers Aufsehen, als er bei einer Pressekonzferenz den nationalsozialistischen Terminus „internationales Judentum“ benutzte. Aufgrund der Öffnung der Berliner Mauer zur gleichen Zeit blieb diese sprachliche Entgleisung jedoch weitgehend folgenlos.

Inzwischen setzt in der Bundesrepublik die Öffentlichkeit ihre Hoffnungen auf die Reden von Bundespräsident von Weizsäcker, der seit der Rede zum 8. Mai 1985 so etwas wie die einzig verlässliche ‚Redeinstanz‘ der Bundesrepublik geworden ist.<sup>2</sup>

Wenn aber die Repräsentanten unseres Staates, trotz „Ghost-Writer“ und/oder Rhetorik-Trainings u.a.m., nicht über genügend kommunikative Kompetenz

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu die Analyse von Hoffmann/Schwitalla 1989: „Die spontanen Reaktionen auf die Rede Jenningers waren kein kollektives Mißverständnis. Jenninger hat es sprachlich nicht vermocht, sich von den wiederzugebenden Äußerungen oder Gedanken ausreichend zu distanzieren“ (a.a.O., 6). Vgl. auch Heringer 1990, 163 ff., der aufgrund seiner Analyse diese Auffassung nicht teilt. Vgl. v. Polenz 1989a sowie die Untersuchung von Krebs 1993.

Es sei auch an dieser Stelle schon das mangelnde Bewußtsein der Medien für das Gebiet ‚Sprachwissenschaft‘ kritisiert bzw. die zurückhaltende Position des Faches in der Öffentlichkeit beklagt: in den nachfolgenden Fernsehdiskussionen waren niemals Sprachwissenschaftler anwesend! (dazu ausführlicher Kapitel 2 dieser Arbeit)

<sup>2</sup> So auch in der Fernsehsendung „Das waren die 80er...“ am 1.1.1990, ARD. Dort wurde v. Weizsäcker als „Bundespräsident der richtungsweisenden Reden“ charakterisiert.

verfügen, wie soll dann erst der ‚normale‘ Staatsbürger mit den täglichen Anforderungen an seine Sprachfähigkeit zurechtkommen, da er sich zumeist ohne Redenschreiber und Spezial-Training mit seinem reinen Schulwissen im Sprach-Alltag behaupten muß?

Da in einer Demokratie ja (fast) alles durch ‚Sprache‘ ausgetragen wird, muß der mündige Staatsbürger über eine umfassende und vielseitige kommunikative Kompetenz verfügen, um sich in einer immer differenzierteren und komplizierteren Gesellschaft sozial behaupten zu können (vgl. Wimmer 1974).

Um sich an den gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, muß er sich verständlich machen und Sprachliches, also Anforderungen oder Erläuterungen von Zusammenhängen, auch verstehen können.

Absichtlich wird der Terminus „mündiger<sup>3</sup> Staatsbürger“<sup>4</sup> an dieser Stelle nicht weiter erläutert. Er soll als eine abstrakte Konstruktion verstanden werden, im Sinne einer ‚Zielgröße‘ im demokratischen Staat, wie sie z. B. in Parteiprogrammen oder in Gesetzestexten zum Ausdruck kommt.

Waren die 70er Jahre in der Öffentlichkeit (bezogen auf das Thema ‚Sprache‘) weitgehend von dem Thema: Chancengleichheit durch Änderung des traditionellen Deutschunterrichtes in den Schulen beherrscht (vgl. z. B. Christ et al. 1974), so ist das Schlagwort ‚Sprachfähigkeit‘ zum zentralen Thema der 80er Jahre geworden. Die öffentliche Diskussion darüber ist weit gefächert und gestreut, zumeist wird dieses Thema jedoch von der These eines ‚Mangels an ...‘ dominiert. Dabei treten zwei angebliche Mangelerscheinungen besonders in den Vordergrund: das Abnehmen der sprachlich grundlegenden Fertigkeiten im Schreiben und Lesen in der Bevölkerung, es wird wachsender Analphabetismus beklagt (DER SPIEGEL 31/1982) oder der Verfall der deutschen Sprache schlechthin (DER SPIEGEL 28/1984).

---

<sup>3</sup> Vgl. Adorno 1971.

<sup>4</sup> Für die Textsorte ‚Dissertation‘ sollen hier Substantive, wie in diesem Fall z.B. Staatsbürger, als ‚geschlechtsneutrale‘ grammatikalische Form (Genus) betrachtet werden, trotz der Tatsache, daß darauf mit ‚er‘ referiert wird. Die Verfasserin ist sich bewußt, daß sie damit den Anforderungen, die von einem Teil der Öffentlichkeit gestellt werden, nicht gerecht wird – sie hält dies aber in der Textsorte ‚Dissertation‘ für einen textsortenbedingten legitimen Verzicht. Zu den Anforderungen, die durch die feministische Sprachkritik artikuliert wurden, vgl. Pusch 1984, dies. 1985, dies. 1986; Schoenthal 1989; Schräpel 1985, dies. 1985; Trömel-Plötz 1978, dies. 1980, dies. 1982, dies. 1984.

Auch die Frankfurter Buchmesse wird regelmäßig in der Presse mit Beiträgen zur Sprach- und Lesefähigkeit begleitet, die Diskussionen zur Sprachfähigkeit werden von veröffentlichten persönlichen Meinungen bis hin zu empirischen Daten bestimmt, dabei treten zahlreiche Widersprüche und ungeklärte Fragen auf. Einige dieser Fragen sollen an dieser Stelle schon kurz angeschnitten werden, um den thematischen Spannungsbogen der Arbeit deutlich zu machen.

Ergreifen „in unserer heutigen pluralistischen Gesellschaft [...] im öffentlichen Leben, in Verbänden und Vereinen, viel mehr Menschen in Rede und Schrift das Wort, als es in der bürgerlichen Gesellschaft üblich und möglich war“ (Eggers 1980a, 204)? Oder fühlen die Bürger „sich außerstande, sich in der Öffentlichkeit zu äußern und zwar maßgeblich wegen unzureichender *hochsprachlicher* Fähigkeiten“ (Ammon 1982, 97; Hervorhebung: A.T.)?

Wenn man den „sprachlichen Zustand des gegenwärtigen Deutsch [...] als ‚innere (funktionale) Mehrsprachigkeit‘“ (Strauß/Zifonun 1985, 17) auffaßt, der die Heterogenität und Ausdifferenziertheit einer pluralistischen Gesellschaft widerspiegelt, dann betrachtet man diesen Zustand also auch differenzierter als durch die m. E. überholte Einteilung in ‚Hochsprache‘ und ‚Umgangssprache‘<sup>5</sup>. Besteht dann aber nicht die Gefahr, „daß der Zustand innerer Mehrsprachigkeit als Isolation und Entfremdung der unterschiedlichen Fach- und Wissenschaftssprachen voneinander und von der Gemeinsprache, also die Verselbständigung von heterogenen Teilsprachen innerhalb der Gesamtsprache, nicht nur zur Errichtung unüberwindbarer sprachlich-kommunikativer, sondern auch sozialer und politischer Barrieren und damit letztlich zur völligen Einschränkung der sozialen, rechtlichen, politischen usw. Handlungsfähigkeit des Bürgers als Laien und – angesichts seiner Sprach- und Kommunikationslosigkeit – zu seiner Entmündigung im demokratischen Staat führen könnte“ (Strauß/Zifonun 1985, 23)?

Sind die Schwierigkeiten, die der Staatsbürger mit den Anforderungen der Öffentlichkeit an seine Sprachfähigkeit hat, vielleicht durch einen wesentlich einfacheren Sachverhalt erklärbar, da ein (wachsender) Anteil der Bevölkerung nicht das Kriterium des „funktionalen Alphabetismus“ erfüllt? Die Definition der UNESCO geht aus von „einer Person, die ‚das Wissen und die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben erlangt hat, die sie in die Lage versetzt, gleichberechtigt an den gesellschaftlichen Aktivitäten ihres Kulturkreises teilnehmen zu können‘“ (zit. n. Giese 1983, 34). Ist also für weite Kreise der

---

<sup>5</sup> Dazu ausführlich: Kapitel 3 der Arbeit.

Bevölkerung der Bundesrepublik die Vermittlung des Lesens und Schreibens nicht oder nicht mehr dazu geeignet, gleichberechtigt an den gesellschaftlichen Aktivitäten teilzunehmen? Oder erfaßt die folgende These treffender die Situation der heutigen Gesellschaft: „Das, was als ‚Kulturverfall‘ beschrieben wird und woran die ‚neuen Technologien‘ Schuld haben sollen, ist zunächst einmal nichts anderes als die *auffällig* gewordene schlechte schriftsprachliche Sozialisation vieler Menschen in unserer Kultur“ (Giese 1989, 87; Hervorheb. A.T.)? Heißt das also, die Menschen sind heute nicht immer weniger sprachfähig, sondern sprachliche Mängel können einfach nicht mehr so gut wie früher verborgen bleiben?

Vielleicht hat sich grundsätzlich auch „mit der Einführung der Schriftsprache und der Erfindung der Verbreitungsmaschinen [...] der Prozeß der Sprachentwicklung *entdemokratisiert[e]*. Mit den Geräten zur *Massenverbreitung* von Sprache kann der demokratische Entstehungsvorgang übersprungen oder beschleunigt werden. Die gesellschaftlichen Gruppen, die über die Verbreitungswerkzeuge verfügen, haben einen größeren Einfluß auf unsere Sprache als die, die darüber nicht verfügen“ (Heckmann 1980, 86; Hervorheb. A.T.).

War früher also, zu einem oft beschworenen, aber meistens nicht näher bestimmten Zeitpunkt, der Prozeß der Sprachentwicklung einmal demokratischer als heute oder gar die Sprachfähigkeit stärker ausgeprägt, etwa zur Zeit, als nur Mönche lesen und schreiben konnten, oder zur Zeit der Jahrhundertwende dieses Jahrhunderts, als nur 2% der Jugendlichen Abitur machten (vgl. Engelsing 1973, ders. 1974)? Ist es nicht eher so, daß derartige Ansätze, wie sie sich auch in der Aussage von Habermas (<sup>17</sup>1987, 225) verdeutlichen: „während die Presse früher das Raisonement der zum Publikum versammelten Privatleute bloß vermitteln und verstärken konnte, wird dieses nun umgekehrt durch die Massenmedien erst geprägt“, den Faktor Bildung völlig übersehen, der in unserer Gesellschaft, angefangen von der Einführung der allgemeinen Schulpflicht, bis hin zur heutigen Massenuniversität, die Sprachfähigkeit der Bürger überhaupt erst ermöglichte und formte?

Welche Anforderungen stellen generell die Massenmedien an die Sprachfähigkeit?

Werden die Journalisten ihrem Anspruch gerecht, wie in einer Resolution des Deutschen Journalistenverbandes gefordert, „durch ein umfassendes Informationsangebot in allen Medien die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß jeder Staatsbürger in der Gesellschaft wirkende Kräfte erkennen und selbst

am Prozeß der politischen Meinungs- und Willensbildung teilnehmen kann“ (Der Journalist 1978, H. 6, 14)?

Was sind bei einer Nachrichtensendung im Fernsehen überhaupt „Informationen“ (vgl. Pörksen 1988) und wie weit sind sie sprachlich so gestaltet, daß *jeder* Staatsbürger sie auch verstehen kann? Oder trägt das Medium Fernsehen in erster Linie dazu bei, daß die Sprachfähigkeit der Bevölkerung generell abnimmt und wir uns nur noch auf trivialem Niveau „zu Tode amüsieren“ (vgl. Postman 1985)?

Ungeachtet der wachsenden Bücher-, Zeitungen- und Zeitschriftenflut gilt das Fernsehen als das Massenmedium schlechthin. Fernsehen als Tätigkeit hat daher pauschal einen weitaus geringeren Prestigewert als Lesen (vgl. Bremerich-Vos 1989) von ebenso massenhaft verbreiteten Druckerzeugnissen. Wird aber der Wert einer Sache nur dadurch geringer, daß sie von ‚Massen‘ und nicht mehr nur von Eliten genutzt werden kann und, wie im Falle des Fernsehens, auch leichter zugänglich ist?

Ist es von Nachteil für die ‚deutsche Sprache‘ schlechthin, daß eine größere Masse von Menschen in diesem Jahrhundert Bildung erfahren hat, als es noch in den letzten Jahrhunderten der Fall war? So macht Bayer, der hier exemplarisch angeführt werden soll, genau diesen Sachverhalt für die angebliche Verringerung der schriftsprachlichen Fähigkeiten von Schulabgängern verantwortlich: „Viele der Studenten und Schüler kommen [...] aus bildungsfernen nicht-akademischen Bevölkerungsschichten; sie suchen an Schule und Universität nicht Bildung und Erkenntnis, sondern berufliche Qualifikation. Sie setzen an der Universität ihre Bildungs- und schriftfremde Erfahrungsgeschichte fort und bleiben distanziert gegenüber den Normen und Werten der traditionellen Kultur“ (Bayer 1982, 145).

Vielleicht sind dahinter auch noch immer die tiefsitzenden Ängste verborgen, die die „auf ‚Besitz und Bildung‘ gegründete Selbstsicherheit der Bürgertums“ (Herrmann 1989, 50) seit Ende des letzten Jahrhunderts erschüttern. Die Angst der Bildungsbürger, zu ‚der Masse‘ zu gehören, manifestiert sich in der 1895 erschienenen Schrift von Le Bon, „Psychologie der Massen“, deutlich: „Der einzelne ist nicht mehr er selbst, er ist ein Automat geworden, dessen Betrieb sein Wille nicht mehr in der Gewalt hat. Allein durch die Tatsache, ein Glied der Masse zu sein, steigt der Mensch also mehrere Stufen von der Leiter der Kultur hinab. Als einzelner war er vielleicht ein gebildetes Individuum, in der Masse ist er ein Triebwesen, ein Barbar“ (Le Bon <sup>15</sup>1982, 17).

Demzufolge liest das ‚gebildete Individuum‘ Bücher, und der Massenmensch steigt „von der Leiter der Kultur hinab“ und sieht fern.

Sind diese verbreiteten Wertungen nicht zu pauschal, ist Lesen schon ein so positiver Wert an sich, ungeachtet dessen, ob man die Textsorte ‚Groschenroman‘ oder ‚philosophische Abhandlung‘ liest und Fernsehen immer negativ, ungeachtet dessen, ob man eine Unterhaltungsshow oder eine politische Hintergrundsendung<sup>6</sup> (Monitor, Brennpunkt) sieht?

Sollte man grundsätzlich die Möglichkeit ausschließen, daß Lesen in manchen Fällen die Sprachfähigkeit verringern und Fernsehen die Sprachfähigkeit erhöhen kann?

Oder ist der Prestigewert des Lesens so hoch, daß man Horror-Videos ebenso wie historische Dokumentationsfilme gleichermaßen in Video-Buchhüllen verstecken muß?

Eine Differenzierung der Mediennutzung, d. h. zu fragen, zu welchem Zweck, mit welchem Ziel werden die Medien genutzt, summiert oder substituiert sich die Mediennutzung und welche sprachlichen Anforderungen sind damit verbunden – dies zu untersuchen ist eine dringende Aufgabe. Dadurch soll die vorurteilsvolle öffentliche und teilweise auch vorurteilsvolle wissenschaftliche Diskussion mit wissenschaftlichen Argumenten bereichert und auch versachlicht werden.

Vielleicht sind die aufgeführten Thesen auch gar nicht so widersprüchlich, wie es auf den ersten Blick scheinen mag, und treffen alle gleichermaßen zu. Dann ließe sich das Problem der Sprachfähigkeit durch die These der „wachsenden Wissenskluft“ (increasing knowledge gap) beschreiben. Hierbei stellt sich die grundlegende Frage, ob sich unsere Gesellschaft in eine Zweiklassengesellschaft aufspaltet, und zwar in eine Klasse derer, die sich immer mehr Informationen zugänglich machen können, und in eine Klasse von denjenigen, die sich immer weniger Informationen zugänglich machen können (vgl. Saxer 1978, Bonfadelli 1978).

Dann ist nicht „der Gebildete, sondern derjenige, der sich das Wissen zugänglich machen kann, [...] der Wissende, der die knowledge power besitzt.“ Auch bei diesem Ansatz wird dem Lesen besondere Bedeutung zugeschrie-

---

<sup>6</sup> Die aufklärerische Rolle des (West-)Fernsehens bei der Demokratisierung im Osten und die Rolle des (umkämpften und dann besetzten) Fernsehstudios in Bukarest bei der Revolution in Rumänien muß m. E. von Politologen und Medienwissenschaftlern noch ausführlich untersucht werden.

ben: „Erste Zugangsvoraussetzung auch für die neuen Speichermedien ist die Kulturtechnik Lesen“ (Fritz/Suess 1986, 163).

## 1.2 Vorbemerkungen zur Methodik

Die Sprachfähigkeit des Staatsbürgers, d. h. die Fähigkeit des einzelnen, den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft gerecht zu werden, sich situationsadäquat artikulieren zu können und Artikuliertes adäquat zu rezipieren, sich somit als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft sozial zu behaupten, ist keine meßbare Größe, die sich exakt in einem Koordinatensystem eintragen läßt.

Das mag diejenigen, die die Wissenschaftlichkeit einer Arbeit von Messungen und Umfrageergebnissen abhängig machen, zunächst sehr skeptisch stimmen.

Auffassung der Verfasserin ist aber, „daß die Linguistik – als Wissenschaft, die soziale Regeln beschreibt – als Sozialwissenschaft verstanden werden muß und vermutete oder postulierte Analogien zu den Naturwissenschaften irreführend sind“ (Öhlschläger 1974, 106). Aufgrund dieser Zuordnung läßt sich m. E. auch der folgenden methodischen Überlegung zustimmen: „Es ist inzwischen fast schon zu einem Topos der methodischen Rechtfertigung nicht-quantifizierender Arbeiten geworden, darauf zu verweisen, daß erst die Überprüfung an der großen Zahl endgültige Aussagen erlaube. Wir stellen dagegen, daß es nach unserem Wissenschaftsverständnis nicht darum geht, Hypothesen empirisch-analytisch zu verifizieren oder falsifizieren sondern darum, Regelmäßigkeiten evident und plausibel zu machen“ (Holly/Kühn/Püschel 1986, 47).

Da wir alle gleichermaßen in unserer Rolle als Staatsbürger den Anforderungen der Öffentlichkeit an unsere Sprachfähigkeit ausgesetzt sind, wird es Aufgabe der Arbeit sein, mit Hilfe interpretativer Analysen diese Anforderungen exemplarisch herauszuarbeiten.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Die Warnung von Holly/Kühn/Püschel 1986, bezogen auf ihre Analyse von politischen Fernsehdiskussionen, kann m. E. ebenso für den in dieser Arbeit zu behandelnden Themenbereich ausgesprochen werden: „Es sollte auch davor gewarnt werden, interpretative Beschreibungen als ‚bloß subjektiv‘ abzutun, handelt es sich doch eigentlich um die Freilegung intersubjektiver Interpretationsmuster, die wir nur verstehen, weil wir sie alle teilen (ungeachtet verschiedener Formulierungen und Meinungen); einen radikaleren Wahrheitsanspruch als den der Plausibilität kann es aber im Bereich sozialer Regeln nicht geben [...]“ (a.a.O., 48).

Selbstverständlich kann und wird die Arbeit nicht auf die Interpretation auch von Umfrageergebnissen verzichten, wenn es der Fragestellung dienlich ist.

1. Daher wurden 1987/1988 für diese Arbeit 9 Meinungsforschungsinstitute der Bundesrepublik befragt, ob in den letzten 5 bis 10 Jahren in einer ihrer repräsentativen Erhebungen Fragen zum Thema ‚deutsche Sprache‘ gestellt wurden, die

- a. allgemeiner Art waren (z. B. Meinungen zum Zustand der ‚deutschen Sprache‘ erfragten) oder
- b. Selbsteinschätzungen zur Beurteilung der eigenen Sprachfähigkeit erforderten oder
- c. Verständlichkeit der Medien (Nachrichtensendungen etc.)

betrafen.

Nach Mitteilungen der Institute wurden diesbezügliche Umfragen nicht durchgeführt.<sup>8</sup>

Das „Zentralarchiv für empirische Sozialforschung, Köln“, hat Ergebnisse zweier Umfragen zum Thema ‚Rechtschreibung‘ zugesandt (allensbacher berichte 7/1982 und 38/1973). Die Problematik derartiger Umfragen wird hier besonders deutlich:

Es ist zunächst ohne Aussagewert, zu wissen, daß 1981 21% der Bevölkerung das Wort „Rhythmus“ richtig schreiben konnten (allensbacher berichte 7/1982). Soll man daraus ableiten, daß die Fähigkeit der Rechtschreibung bei der Bevölkerung gering ist, da 79% dieses Wort nicht fehlerfrei schreiben können, oder ist die Rechtschreibleistung gewachsen, da 1957 nur 11% das Wort beherrschten? Macht sich hier das wachsende Ausbildungsniveau der Bevölkerung bemerkbar – oder ist das Wort einfach nur im alltäglichen Sprachgebrauch häufiger verbreitet als früher? Inwieweit korrekte Rechtschreibung überhaupt ein Indikator für Sprachfähigkeit ist, sei an dieser Stelle einmal dahingestellt.

---

<sup>8</sup> Der Hinweis von Dr. Susanne Schröder vom „Sample Institut“, in ihrem Antwortbrief vom 16.12.1987 „[ . . . ], daß bei der Formulierung demoskopischer Testfragen der Sprach- und Sprechfähigkeit der Testpersonen [Befragten] in sorgfältigster Weise Rechnung zu tragen ist“, weist auf ein weiteres interessantes Forschungsgebiet zu diesem Themenbereich hin: wie und wodurch tragen die demoskopischen Fragesteller „in sorgfältigster Weise“ der Sprachfähigkeit ihrer Befragten Rechnung und welche Folgen hat die Sprachfähigkeit für die Repräsentativität von Umfragen?



2. Die Ergebnisse der zwar nicht repräsentativen, aber dennoch aufschlußreichen Umfrage „Was halten Sie vom heutigen Deutsch“ durch das Institut für deutsche Sprache (IdS) in der Rhein-Neckar-Zeitung und im Mannheimer Morgen, 20. und 21.12.1985 (vgl. Stickel 1987), sind gut geeignet, in der Öffentlichkeit verbreitete Meinungen zum Thema Deutsche Sprache, Sprachfähigkeit etc. sichtbar werden zu lassen und werden daher in dieser Arbeit berücksichtigt. Natürlich ist in diesem Falle ‚Öffentlichkeit‘ reduziert auf die Gruppe der Zeitungsleser und da wiederum auf den Personenkreis, der sich zum Thema Sprache überhaupt Gedanken macht und sich äußern möchte.

3. Der in der Arbeit verwendeten Literatur zu den Themenbereichen ‚Lesen‘ und ‚Fernsehen‘ liegt jeweils ausreichend Datenmaterial zugrunde (vgl. die Untersuchungen in „Media Perspektiven“; exemplarisch Franzmann 1989, Kiefer 1981).

4. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung wurde von der Verfasserin für die Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Thema „Förderung sprachlicher Kultur in der Bundesrepublik Deutschland“, (Januar bis Mai 1989), an 360 Institutionen bzw. Personen ein Rundbrief verschickt, der nach bereits vorhandenen und wünschenswerten Aktivitäten zur Förderung sprachlicher Kultur fragte.<sup>9</sup> Anhand mancher Förderungsaktivitäten bzw. Förderungsempfehlungen läßt sich ein Verständnis von Sprachfähigkeit bzw. von Anforderungen an die Sprachfähigkeit darstellen.

5. Im Rahmen der Magisterarbeit „Sprachverfallstheorien im Spiegel der Presse“ (Trabold 1985) wurden aus einer Sammlung des IdS von 800 Zeitungsartikeln aus 176 verschiedenen, regional breit gestreuten Zeitungen zum Thema ‚Sprachauffassungen‘ knapp 130 Presseberichte ausgewertet, in denen seitens der Presse oder durch Leserbriefe die Sprachfähigkeit der Bundesbürger als „abnehmend“ charakterisiert wurde (These des Sprachverfalls)<sup>10</sup>.

Die beschriebenen Gründe der mangelnden bzw. abnehmenden Sprachfähigkeit wiederholen sich stetig und sind auch noch heute zentrale Behauptungen diesbezüglicher Presseberichte, wenn auch um das pressewirksame ‚Orwell-Jahr 1984‘ ein ‚Meldungsboom‘ zu verzeichnen ist.

---

<sup>9</sup> Vgl. Bickes/Trabold 1989. Die Veröffentlichung eines Nachschlagewerkes ist für die erste Jahreshälfte 1993 geplant.

<sup>10</sup> Vgl. dazu die im Anhang angeführten Presseartikel.

Aufgabe dieser Arbeit ist es, die in 1.1 kurz angeschnittenen Fragen, Meinungen und Thesen zur Sprachfähigkeit der Staatsbürger, mit Hilfe der interpretierenden Analyse und des in 1.2 beschriebenen Datenmaterials, ausführlich zu diskutieren und somit die Anforderungen, die in unserer Gesellschaft an die Sprachfähigkeit gestellt werden, herauszuarbeiten. Dabei ergibt sich aus diesen Vorbemerkungen zwingend, daß (zumindest) auch medien- und kulturwissenschaftliche Aspekte berücksichtigt werden müssen. Aufgrund der thematischen Verzahnung der einzelnen Kapitel dieser Arbeit ist es durchaus beabsichtigt, wenn einzelne Aspekte in Variationen oder Wiederholungen in den verschiedenen Kapiteln auftreten. Ausdrücklich sei an dieser Stelle auch darauf aufmerksam gemacht, daß sich die vorliegende Arbeit auf Beobachtungen in der *ehemaligen* Bundesrepublik Deutschland bezieht, falls nicht ausdrücklich anders gekennzeichnet.

## 2 Die Sprachwissenschaft im gesellschaftlichen Kontext

*„Eine Demokratie ist schließlich nicht nur für die Qualität ihrer Panzer, Bomben und Fernsehapparate verantwortlich, sondern auch für die Qualität ihrer Ideen“*

(Feyerabend <sup>2</sup>1981, 77).

### 2.1 Die Rolle der Sprachwissenschaft in bzw. für die Gesellschaft

Die Diskussion um die Jenninger-Rede fand, wie eingangs erwähnt, in den Medien ohne die Personengruppe statt, die am kompetentesten eine grundlegende Analyse des ‚Falls‘ hätte vornehmen können: die Sprachwissenschaftler.

Das mag zunächst erstaunen, ist aber ein anschauliches Beispiel für die Lage der Geistes-/Gesellschaftswissenschaften<sup>11</sup> allgemein, im Detail für die Situation der Sprachwissenschaft und grundsätzlich für die Berücksichtigung der Sprachwissenschaft in den Medien.

Der Themenbereich ‚Berücksichtigung der Sprachwissenschaft in den Medien‘ wird uns im Verlauf der Arbeit noch öfter beschäftigen, generell läßt sich dieser Themenbereich folgendermaßen treffend problematisieren: „Was die Sprache angeht, so unterliegen offensichtlich viele Journalisten dem Mißverständnis, daß die Verwendung eines Mediums (hier: der Sprache) die Reflexion über dieses Medium einschließt“ (Hoberg 1980, 96).<sup>12</sup>

Durch diese mangelnde Reflexion läßt sich aber die unzureichende Präsenz der Sprachwissenschaft in der Öffentlichkeit nicht ausreichend erklären. Sie ist auch durch das Selbstverständnis der Sprachwissenschaft bzw. der Sprachwissenschaftler bestimmt. Durch den Wandel der Sprachwissenschaft von einer „normativen zu einer deskriptiven Wissenschaft“ ist unter dem moralischen Aspekt ein Fortschritt und unter dem sozialen Aspekt eher ein Rückschritt erreicht worden. Denn: „Die nunmehr deskriptive Sprachwissenschaft hat mit ihren normativen Ansprüchen häufig auch ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen zurückgenommen. Sie ist auf Distanz ge-

<sup>11</sup> Darunter sind ebenso Kultur- wie Sozialwissenschaften subsumiert.

<sup>12</sup> Das ist das grundlegende Problem der Behandlung sprachlicher Themen in den Medien: Während Journalisten sonst versuchen, sich für ihre jeweiligen Themengebiete kundig zu machen (Medizin, Landeskunde etc.), werden bei der Behandlung sprachlicher Themen wissenschaftliche Erkenntnisse so gut wie nie herangezogen.

gangen, in den besagten Elfenbeinturm, und sie hat keine neue Verantwortung übernommen“ (Strecker 1983, 7f.).

Somit ist die ungenügende Präsenz der Sprachwissenschaft in der Öffentlichkeit auch eine Folge der selbstaufgelegten Abstinenz der Forschenden. Das ist m.E. ein paradoxer Zustand, denn ‚gesellschaftliches Geschehen‘ wird ja durch Sprache erst ermöglicht, Sprache schafft gesellschaftliche Realität, Sprache ist der zentrale und elementare Bestandteil des Menschseins schlechthin. Sprache ist „Gemeineigentum“, sie gehört allen, Sprache ist „bis heute die einzige Einrichtung der Gesellschaft, die wirklich schon auf sozialistischer Grundlage beruht“<sup>13</sup> (Mauthner, zit. n. Heringer 1982, 39). Doch die Erforschung dieses „Gemeineigentums“ geschieht weitgehend, ohne daß sie in der Allgemeinheit Beachtung findet.<sup>14</sup>

Würde man das Relevanzkriterium zum zentralen Kriterium wissenschaftlicher Tätigkeit erheben, so müßte die Sprachwissenschaft mit ihrer Bedeutung für die Gesellschaft und ihrer Bedeutung für den einzelnen, mit an erster Stelle der Wissenschaften stehen, da sie ‚etwas‘ erforscht, das alle haben und mit ‚dem‘ alle täglich umgehen.

Die Relevanz einer Wissenschaft wird aber heute eher nach dem Kriterium der Nützlichkeit im technologisch weiterverwertbaren Sinne definiert, daher steht das Fach Computerlinguistik zur Zeit höher im Kurs als die herkömmlichen linguistischen Bereiche.<sup>15</sup> Wissenschaftliche Forschung ist (auch) in

---

<sup>13</sup> „Bis heute“ bezieht sich auf das Jahr 1923. Die Geschichte der folgenden Jahrzehnte zeigt, daß auch im Jahr 1991 das „bis heute“ noch seine Gültigkeit hat. M.E ist und bleibt, zumindest von der theoretischen Möglichkeit her, die Sprache auch die einzige Einrichtung der Gesellschaft, die auf sozialistischer Grundlage beruht.

<sup>14</sup> So bemerkt auch Scherpe bei seinem Eröffnungsvortrag zum Germanistentag 1987: „Ich (wünsche) mir ein Dutzend Germanisten, die unsere verschiedenen, zum Teil außerordentlich aufregenden Produkte und Projekte vor den Mikrofonen und Kameras darstellen könnten“ (Scherpe 1988, 17), und er fordert zum Abschluß seiner Einführungsrede: „Eine weitere *Selbstbeteiligung* der Germanistik an der multimedialen Außenwelt allerdings, wie auch der nächste aufrechte Gang in die politischen Schaltzentralen der Macht, sollte vor Ort, wo immer Germanisten zusammentreffen, beschlossen werden“ (Scherpe a.a.O., 18).

<sup>15</sup> Vgl. Stuttgarter Zeitung, 17.1.1990: „Universität Stuttgart und Tübingen kooperieren mit IBM. Gemeinsam den Computern das Sprechen [sic!] beibringen. Erster Sonderforschungsbereich mit Beteiligung der Industrie.“  
Selbstverständlich sollten auch neue Studienfächer und Forschungsbereiche geschaffen werden – der Verfasserin geht es hier aber ausschließlich um die *höhere Wertschätzung* der Computerlinguistik, die sich durch die *großzügigere Behandlung seitens der Geldgeber* ablesen läßt.

der heutigen Zeit nicht wertfrei, da das Kriterium der (technologischen) Weiterverwertbarkeit das Forschen dominiert bzw. überhaupt erst ermöglicht.

In diesem Zusammenhang ist klar hervorzuheben: „Auch die Anerkennung des Modells wertfreier Wissenschaft selbst beruht auf einem vorgängigen Werturteil. Es wird allzu selten darauf verwiesen, daß Wertfreiheit weder eine Selbstverständlichkeit noch eine Tatsache, vielmehr ein *diskutables metatheoretisches Postulat ist*, wofür der Anhänger die Beweislast trägt, nicht etwa der Gegner“ (Eberlein 1987, 34; Hervorheb. A.T.).

Nach Auffassung der Verfasserin ist die postulierte Wertfreiheit eine historisch ehemals notwendige<sup>16</sup>, doch heute überholte Größe, die durch die Forderung nach „wertbewußter Wissenschaft“ ersetzt werden muß.<sup>17</sup> Denn in den meisten Wissenschaftsbereichen haben die gesellschaftlichen bzw. politischen Rahmenbedingungen den Bewußtseinsstand der Forschenden für die Notwendigkeit eines Wertbewußtseins schon längst überholt. In der jüngsten Geschichte Deutschlands hatte das fatale Folgen. Eberlein macht die „ausgeübte Wertfreiheit der Wissenschaftler in der Weimarer Republik“ für deren Scheitern mitverantwortlich (a.a.O., 105). – Die „Objektivität“ der Medizin im „Dritten Reich“ und ihre Rolle bei den Verbrechen des Systems sei hier nur am Rande erwähnt. – „Von Wissenschaftlern betriebene Werturteilsfreiheit beinhaltet also nicht nur ‚reine Wissenschaft‘ im Sinne strenger Grundlagenforschung; sondern auch Wissenschaft so auszuüben, daß sie politisch nicht vorhanden ist, damit aber einen ‚luftleeren Raum‘ denjenigen schafft, die Politik folgerichtig allein im Sinne ihrer Machtinteressen betreiben. Hier wird deutlich, daß Erkenntnis als Wert an sich, besser: die Universität als Institution der reinen Wissensvermittlung nicht nur zur Wertfreiheit, sondern zur *Wertblindheit* erzieht“ (Eberlein 1987, 106; Hervorheb. A.T.).

M.E. ließe sich die Wertblindheit der aktuellen Wissenschaft besonders gut am Beispiel der Genforschung zeigen.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> „Historisch hatte diese Forderung den Sinn, Wissenschaft von religiösen Tabus und landes- oder parteipolitischen Imperativen freizustellen. Das Wertfreiheitspostulat war also gegen die Forderung dogmengebundenen Denkens und parteiische Wissenschaft gerichtet und daraus erklärt sich [...] die Tatsache, daß bei der Gründung europäischer wissenschaftlicher Akademien nur die exakten Naturwissenschaften zugelassen waren“ (Eberlein 1987, 19f.).

<sup>17</sup> Vgl. dazu die ausführliche Darlegung bei Eberlein 1987, 27ff.

<sup>18</sup> Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, daß es sich bei diesen Überlegungen nicht um eine „blinde[n] Opposition gegenüber wissenschaftlichem Fortschritt und wissenschaftlicher Forschung überhaupt“ handelt, sondern um „Opposition gegenüber *blinder Wissenschaft und blindem Fortschritt*“ (Eberlein 1987, 128; Hervorheb. A.T.).

Doch es gibt auch „in den Geisteswissenschaften keinen öffentlichen Diskussionszusammenhang über die erkenntnistheoretischen und gesellschaftsphilosophischen Probleme ihrer Fächer“ (Herrmann 1989, 51). Die gemeinsame Tagung der Anglisten, Germanisten und Romanisten im März 1989 in Bonn veranschaulichte jedoch drastisch, daß Politiker<sup>19</sup> (also die Konstrukteure der Rahmenbedingungen des Forschens) den Geisteswissenschaften die Rolle als Kompensationswissenschaften zuweisen.<sup>20</sup> Diese Konzeption, in besonderem Maße repräsentiert durch Odo Marquard (1986), weist den Geistes- und Naturwissenschaften jeweils klar begrenzte gesellschaftliche Aufgaben zu: „die – durch die experimentellen Wissenschaften vorangetriebene – Modernisierung verursacht lebensweltliche Verluste, zu deren Kompensation die Geisteswissenschaften beitragen“ (Marquard 1986, 74). „Die Geisteswissenschaften helfen den Traditionen, damit die Menschen die Modernisierung aushalten können: sie sind [...] nicht modernisierungsfeindlich, sondern – als Kompensation der Modernisierungsschäden – gerade modernisierungsermöglichend“ (a.a.O., 76). „[...] je moderner die moderne Welt wird, desto unvermeidlicher werden die Geisteswissenschaften. Sie helfen bei der Emigration aus der nur noch versachlichten oder nur noch fortschrittsgeschichtlichen Welt; und weil sie das machen, haben die Geisteswissenschaften mit Bildung zu tun: denn Bildung ist die Sicherung der Emigrationsfähigkeit“ (a.a.O., 79).

In dieser Konzeption ist „eine Kette gesellschaftstheoretischer Vorstellungen ein[geschlossen]. Die wichtigsten sind: Gesellschaft wird als ein selbstlaufender, in seinen Strukturen und in seinem Gang nicht beeinflubarer oder wenigstens von Geisteswissenschaften nicht beeinflubarer, Prozeß gesehen. Dieser Prozeß ist fatal: Gesellschaft entwickelt sich notwendig, aber zum Schlechten hin. Die Geisteswissenschaften bilden ihre kompensatorische Traditionspflege *neben* der gegenwärtigen *Gesellschaft* und in möglichst großer Unabhängigkeit von ihr aus [...]“ (Herrmann 1989, 52).

Verkürzt zusammengefaßt hat das Wertfreiheitspostulat (daraus resultierend bzw. in Verbindung mit dem Kompensationstheorem), die Sprachwissenschaft ebenso auf diese ‚kompensatorische Spielwiese‘ abgestellt. Auch hier wird die Absurdität der Einschätzung von ‚Sprachwissenschaft‘ deutlich: Sprache ist nicht nur ‚etwas‘, das alle haben und deren Erforschung auch alle interes-

<sup>19</sup> Allen voran der damalige Ministerpräsident von Baden-Württemberg Lothar Späth. Zur Auseinandersetzung mit dessen gesellschaftspolitischen Ansichten aus Sicht der Germanistik vgl. auch Scherpe 1988, S. 9f. und Kemper 1988, S. 147, Anmerkung 28.

<sup>20</sup> Vgl. zu der Tagung den Bericht von Gerhard Müller in: Muttersprache Bd. 99, 2/1989, S. 172–175.

sieren oder diesen nützlich sein könnte, Sprache ist auch die Grundlage der Wissenschaften. Ab welchem Zeitpunkt der embryonalen Entwicklung man z. B. von „menschlichem Leben“ spricht, ist, wie das Abtreibungsthema generell, bedingt durch die „Setzungen terminologischer, also sprachlicher Art“ (Schlosser/Grabka 1989, 166). Die für diesen Themenbereich medizinische, biologische und juristische ‚Realität‘ wird durch Sprache erst geschaffen. Die Erforschung und Verdeutlichung derartiger Zusammenhänge ist eine wichtige Aufgabe der Sprachwissenschaft. Demnach ist Sprachwissenschaft, die ja Sprache als wichtigstes Element gesellschaftlicher Prozesse bzw. gesellschaftlichen Handelns erforscht, – „language is a part of, as well as a result of, social process“ (Fowler/Kress 1979, 190) – nicht ‚neben‘ und ‚unabhängig‘, sondern innerhalb dieser Gesellschaft anzusiedeln. Aufgrund dieses Sachverhaltes kann, von den Grundvoraussetzungen her, Sprachwissenschaft gar keine Kompensationswissenschaft sein, sondern muß als Elementar- oder Grundlagenwissenschaft verstanden werden.

Wenn gesellschaftliches Geschehen, verkürzt formuliert, durch Sprache erst möglich wird, wenn nach der oben aufgeführten Fowler’schen Definition Sprache sowohl ein Teil als auch ein Ergebnis eines sozialen Prozesses ist, ist es dann überhaupt sinnvoll, zu Linguistik/Sprachwissenschaft noch den zusätzlichen Wissenschaftszweig ‚Soziolinguistik‘ einzuführen? Soziolinguistik wird in linguistischen Lexika definiert als „Wissenschaft von den gesellschaftlichen Bedingungen der Sprache“ (Stammerjohann 1975) oder als „Wissenschaftszweig, der die wechselseitige Abhängigkeit von Sprach- und Sozialstrukturen untersucht“ (Bußmann 1983). Dieser Trennung von Linguistik und Soziolinguistik liegt die Auffassung zugrunde, daß auch eine Trennung zwischen den Strukturen, die die Grammatik einer Sprache „zur Verfügung stellt“, und dem Gebrauch dieser Strukturen vorliegt. „Social use, or social meaning, according to this view, is a secondary or superadded factor: sociological or sociolinguistic processes operate on the output of the grammar by the selection of ‚appropriate‘ structures“ (Fowler et al. 1979, 187).

Für einen zusätzlichen Wissenschaftsbereich ‚Soziolinguistik‘ tritt demnach folgende Schwierigkeit auf: „There is a problem for us in discussing established sociolinguistics, which is that the concepts ‚language‘ and ‚society‘ are divided by the sociolinguists, so that one is forced to talk of ‚links between the two‘, whereas *for us language is an integral part of social process*“ (Fowler a.a.O., 189; Hervorheb. A.T.).

Aus diesen Gründen, die hier nur kurz andiskutiert werden konnten, erübrigt sich m. E. die Einführung des zusätzlichen Terminus ‚Soziolinguistik‘ zur weiteren Standortbestimmung dieser Arbeit, er erweist sich nach Auffassung der Verfasserin ohnehin als tautologischer Terminus.<sup>21</sup>

Zur Beschreibung des Wissenschaftsverständnisses, das Grundlage dieser Arbeit ist, stellt sich eine weitere Frage: handelt es sich bei der Themenstellung und der beabsichtigten methodischen Verfahrensweise um ‚politische Sprachwissenschaft‘?

Januszek kennzeichnet ‚politische Sprachwissenschaft‘ dadurch, „daß für sie das Merkmal des Politischen bereits konstitutiv für den Forschungsgegenstand ‚Sprache‘ ist und nicht nur für die Forschungstätigkeit. Sie untersucht sprachliche Verhältnisse *als* politische Verhältnisse“ (Januszek 1985, 3), und er verdeutlicht mit Hilfe eines Zitats von Maas, daß das Attribut „politisch“ im etymologischen Sinn zu verstehen sei, als „das, was sich auf das gemeinsame Leben einer organisierten Menschengruppe (‚Polis‘) bezieht“ (a.a.O.). Politische Sprachwissenschaft definiert „sich nicht über einen besonderen aus der Sprachwissenschaft auszugrenzenden Gegenstandsbereich [...] noch über das politische Engagement der Forschenden“ (Januszek 1985, 4). Dennoch stellt er Merkmale zusammen, die politische Sprachwissenschaft von anderen Arten, Sprachwissenschaft zu betreiben, trennen (a.a.O., 4f.).

a) „Der Gegenstand ‚Sprachpraxis‘ ist weder ein vom forschenden Subjekt isoliertes und seinen phantasievollen sezierenden Zugriff passiv abwartendes Objekt, noch wird von diesem Objekt ein solches Modell konstruiert. [...] Sprachwissenschaft ist die Systematisierung der reflexiven Komponente alltäglicher Sprachpraxis.

b) Das sprachliche Problem, um das es in einer jeweiligen Untersuchung geht, wird von Beginn an als ein allen Betroffenen gemeinsames Problem begriffen, jedenfalls nicht als ein sich bloß aus dem fachlichen Diskurs ergebendes oder als bloß persönliches Problem des Forschers. Dies ist das Hauptkriterium für die *Nachvollziehbarkeit des Ergebnisses über den Kreis der Experten hinaus* (a.a.O., 7f.; Hervorheb. A.T.).

<sup>21</sup> Der Terminus dient höchstensfalls als ‚Behelfsbegriff‘ zur leichteren Kategorisierung der speziell angewandten wissenschaftlichen *Methode* im Sinne der weiteren Erläuterung im Handbuch der Linguistik, Stammerjohann, 1975:

„Der Gegenstandsbereich, den die Soziolinguistik unter interdisziplinärer Anwendung linguistischer und sozialwissenschaftlicher Methoden zu beschreiben und zu erklären hat [...].“



c) Politische Sprachwissenschaft ist hier gekennzeichnet durch die Betonung der Auseinandersetzung mit konkret historischen (gesprochenen oder geschriebenen) Texten“ (a.a.O., 9).

Die durch die etymologische Betrachtungsweise weit auslegbare Bedeutung des Attributs „politisch“ sowie besonders die in b) aufgeführte Relevanz des sprachlichen Problems für „alle“<sup>22</sup> würden es erlauben, die Arbeit als Beitrag einer „politischen Sprachwissenschaft“ zu werten. Allerdings ist für die Verfasserin, im Gegensatz zu Janussek, nicht einsichtig, daß „politische Sprachwissenschaft [...] *natürlich* vor allen Dingen in ‚der‘ marxistischen Tradition [steht]“ (Janussek, 1985, 14; Hervorheb. A.T). Beabsichtigte aufklärerische Wirkung oder emanzipatorische Bestrebungen wissenschaftlicher Forschung sind m. E. spätestens seit Beginn der 90er Jahre nicht so selbstverständlich unter diese Tradition zu subsumieren. Im Gegensatz zu dieser Auffassung stellt sich die Frage, inwieweit sich, mit dem Wissenstand von heute, emanzipatorische Absichten bzw. das Ziel der Mündigkeit des Individuums und marxistische Tradition nicht sogar ausschließen.<sup>23</sup> Schon diese kurz dargestellten Überlegungen zeigen, daß die Sprachwissenschaft bzw. die sprachwissenschaftlich Forschenden selbst ihre zugrundeliegenden Ideologien und Annahmen *kritischer* betrachten müssen. Zusammenfassend sei dies mit einem längeren Zitat verdeutlicht: „If linguistic meaning is inseparable from ideology, and both depend on social structure, then linguistic analysis ought to be a powerful tool for the study of ideological processes which mediate relationships of power and control. But linguistics is an academic discipline, and like all academic disciplines it rests on a number of assumptions which constitute an ideology of the subject. It is not a neutral instrument for the study of ideology, it is one that has been neutralized. The need then is for a linguistics which is critical, which is aware of the assumptions on which it is based and prepared to reflect critically about the underlying causes of

<sup>22</sup> Vgl. dazu auch Kapitel 1.2 dieser Arbeit.

<sup>23</sup> Diese Auffassung hängt u. a. mit der Forderung der Verfasserin nach Vereinbarkeit von theoretischen Überlegungen/Modellen und der Realisierung dieser Modelle in der Praxis zusammen.

So ist m. E. gerade auch Horkheimers Modell einer „kritischen Theorie“ aufzufassen: „An der Existenz des kritischen Verhaltens, das freilich Elemente der traditionellen Theorien und dieser vergehenden Kultur überhaupt in sich birgt, hängt heute die Zukunft der Humanität. *Eine Wissenschaft, die in eingebildeter Selbständigkeit die Gestaltung der Praxis, der sie dient und angehört, bloß als ihr Jenseits betrachtet und sich bei der Trennung von Denken und Handeln bescheidet, hat auf die Humanität schon verzichtet*“ (Horkheimer, <sup>8</sup>1980, 56; Hervorheb. A.T.).

the phenomena it studies, and the nature of the society whose language it is“ (Fowler et al. 1979, 186).

## 2.2 Sprachwissenschaft als Sprachkritik

Eingangs wurde dargelegt, daß die Anforderungen an die Sprachfähigkeit des Staatsbürgers, d.h. an die Fähigkeit des einzelnen, den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft gerecht zu werden, sich situationsadäquat artikulieren zu können und Artikuliertes adäquat zu rezipieren,<sup>24</sup> mit Hilfe von interpretierenden Analysen herausgearbeitet werden sollen. Ideale ‚Zielgröße‘ ist dabei der mündige Staatsbürger in der Demokratie. Wie weiter erörtert wurde, verhalten sich nach dieser Auffassung von Sprachwissenschaft die sprachwissenschaftlich Forschenden *kritisch* bezogen auch auf ihr eigenes Fach, und die Wirkung dieser sprachwissenschaftlichen Forschung ist, da sie, wie dargelegt wurde, anwendungsorientiert ist, fast ‚automatisch‘ immer eine politische im beschriebenen Sinne.

Die Arbeit steht dadurch auch in der Tradition der linguistisch begründeten Sprachkritik. Sprachkritik ist als „[...] Teilgebiet der angewandten Linguistik [aufzufassen], die ihren Beitrag zur Kultivierung des Sprachlebens besonders im öffentlich-politischen Bereich leistet“ (Wimmer 1983, 6; Ergänzung A.T.).

„Die Linguistik [konzentriert] sich in ihren sprachkritischen Bemühungen auf die wissenschaftliche Analyse und Bewertung gesellschaftlich relevant gewordener Kommunikationsschwierigkeiten und -konflikte“ (ebda). Daß sich die Arbeit der Tradition der linguistischen Sprachkritik zurechnet, ist auch dadurch bedingt, daß „Interpretation und Sprachkritik [...] verwandte Tätigkeiten [sind]. *Sprachkritik ist Interpretation durch Analyse in aufklärerischer Absicht*. Sprachkritik will hellhörig machen. Hellhörigkeit ist ein Teil

---

<sup>24</sup> Vgl. dazu auch Weisgerber, dessen Beschreibung einer politischen Dimension des Deutschunterrichtes auf dieser grundlegenden Annahme beruht: „Grundsätzlich kann kein Zweifel bestehen: die Chancen einer Demokratisierung von Gesellschaft und Staat stehen in engem Zusammenhang mit der Frage, ob es gelingt, denjenigen, denen die Mitwirkung an politischen Entscheidungen theoretisch zugesagt ist, auch die sprachlichen Qualifikationen zu vermitteln, *die für die praktische Umsetzung dieses Rechts und dieser Pflicht erforderlich sind. Das gilt ebenso für den Bereich der Sprachproduktion wie für den der Rezeption von Sprache (einschließlich der Sprachkritik)*“ (Weisgerber 1988, 177; Hervorheb. A.T.). Die konkreten Auswirkungen dieser grundlegenden Annahme bzw. dieses Postulates werden uns bei der Behandlung des Themas „Deutschunterricht in der Schule“ (Kap. 4 dieser Arbeit) noch ausführlicher beschäftigen.

der Mündigkeit“ (Keller 1986, 54; Hervorheb. A.T.). Aufklärerische Absicht und Mündigkeit sind ja erklärte Ziele der vorliegenden Untersuchung. Doch die Sprachwissenschaft tut sich schwer mit der Sprachkritik (und umgekehrt), daher mag die Überschrift zu diesem Kapitel fast schon als Provokation interpretiert werden oder zumindest als nicht zu verwirklichende Absicht. So schreibt z. B. D. E. Zimmer in einem populärwissenschaftlichen Buch zum gegenwärtigen Sprachgebrauch (Zimmer 1986, 212): „Im Unterschied zu den meisten Sprachkritikern, denen Sprachwissenschaft ein Greuel ist, hätte ich mich ohne diesen sprachwissenschaftlichen Hintergrund zu der Kritik an einigem heutigem Sprachgebrauch [...] nicht für befugt gehalten.“

Wie sind diese Berührungsängste zwischen Sprachwissenschaft(lern) und Sprachkritik(ern) zu erklären?

Es kann an dieser Stelle nicht ausführlich auf die lange Geschichte der Sprachkritik<sup>25</sup> eingegangen werden, es soll aber verkürzt auf einige Aspekte aufmerksam gemacht werden, die für die Spannungen in diesem Verhältnis verantwortlich sind.

Die Sprachwissenschaft hat sich, wie erwähnt (vgl. Strecker 1983), von einer normativen zu einer deskriptiven Wissenschaft gewandelt. Schottelius definiert 1663 noch eindeutig: „Die Sprachkunst ist eine Wissenschaft/oder kunstmäßige Fertigkeit/ recht und rein teutsch zureden oder zuschreiben“ (zit. n. Strecker 1983, 7.). Sprachkritik verstanden „als die wie auch immer ausfallende Beurteilung von Sprache durch den kompetenten Sprecher“ (Deubzer 1980, 8) birgt natürlich die Gefahr, daß einer sich als kompetenter Sprecher versteht und dem anderen vorschreibt, wie er zu sprechen hat. Daher ist für Dieckmann (<sup>2</sup>1980, 511) auch „Sprachlenkung [...] die naheliegende Konsequenz der Sprachkritik.“

Auch war Sprachkritik „schon immer das am weitesten in die politischen Auseinandersetzungen der Epochen hineinreichende Stück Sprachwissenschaft. Hier liegt eine der Ursachen dafür, daß die Philologie älteren Stils der Sprachkritik skeptisch gegenüberstand und die Linguistik sie nicht akzeptierte; daß Sprachkritik und sprachkritische Aktivitäten weniger von den Gelehrten gefordert wurden als vielmehr, außer von Didaktikern des Sprachunterrichts, von Politikern und Politologen, Publizisten und Philosophen“ (Beutin 1976, 10).

---

<sup>25</sup> Vgl. dazu zur Einführung: Schmich 1987 (mit ausführlicher Bibliographie), Beutin 1976, Deubzer 1980, Heringer (Hrsg.) 1982, Sternberger/Storz/Süskind <sup>3</sup>1968, Wimmer 1982, ders. 1983, ders. 1984.

Diese sprachkritischen Aktivitäten sind auch heute noch in der Öffentlichkeit dominant, sie handeln „ziemlich unreflektiert vom angeblichen Sprachverfall, von Sprachbarbarei u.ä. [...]“ (Wimmer 1982, 293).<sup>26</sup> Ohne genauer auf die unterschiedlichen Definitionen von ‚Sprachkritik‘ eingehen zu wollen, wie man sie in linguistischen Lexika vorfindet (vgl. dazu die Zusammenstellung von Schmich 1987, 9ff.), läßt sich doch zusammengefaßt formulieren, daß „Sprachkritik [...] letztlich immer in bestimmte Bewertungshandlungen ein[mündet], in denen ein X von einem Y bewertet wird, und zwar – wenn die Bewertung nicht völlig blind sein soll – unter Berufung auf etwas Bestimmtes, auf eine Basis, sagen wir: ein Z“ (Wimmer 1982, 294).

So kann man für die Variable X mindestens die Bereiche Sprachverwendung, Sprachverkehr, Sprachkompetenz, Sprachsystem, Sprach(ge)brauch und Sprachnormen einsetzen, wobei die Kritik an der Sprachverwendung und an der Sprachkompetenz jeweils auch direkt eine Person betrifft.<sup>27</sup> Das Y, das die Kritik übt, oder der Aspekt Y, unter dem die Kritik geübt wird, bestimmt zumeist den Namen der betreffenden Sprachkritik. Folglich spricht man von philosophischer, politischer, moralischer, sprachimmanenter, funktionaler, journalistischer Sprachkritik<sup>28</sup> sowie von feministischer und eben auch linguistisch begründeter Sprachkritik.

Das zentrale Problem der Sprachkritik liegt in der Legitimation der Basis Z, d. h. in der Frage, worauf sich jemand beruft, wenn er sprachkritisch tätig ist. Es wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch zu zeigen sein, daß in fast allen Formen der Sprachkritik einzig die subjektive Meinung oder das ‚Sprachgefühl‘<sup>29</sup> des Kritikers die Kritik legitimiert. Sicherlich ist die „Fähigkeit zur Sprachkritik und eine sprachkritische Haltung [...] nicht nur etwas für darauf Spezialisierte. Sie ist Teil unserer allgemeinen Kommuni-

<sup>26</sup> Mit diesen Formen der nicht-linguistisch fundierten Sprachkritik werden wir uns im Verlauf der Arbeit noch weiter auseinandersetzen müssen.

<sup>27</sup> Vgl. zu diesen Möglichkeiten der Sprachkritik: von Polenz 1982, 70 ff. Er erläutert dort ausführlich diese Variablen (X) der Kritik, die den Bereich „Sprache bzw. Sprecher“ als Gegenstand der Kritik sinnvoll untergliedern und die „Form der üblichen sprachwissenschaftlichen Zweiteilungen in ‚parole‘ und ‚language‘, ‚performance‘ und ‚competence‘“ (a.a.O., 70) auch als Gegenstand der Sprachkritik erweitert.

<sup>28</sup> Vgl. dazu ausführlich Heringer 1982a, 3ff. Diese Unterteilung in verschiedene Arten der Sprachkritik ist natürlich nicht so strikt aufzufassen. Es werden damit lediglich Akzente gesetzt.

<sup>29</sup> Vgl. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.) 1982. Sprachgefühl? Vier Antworten auf die Preisfrage: Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt? Von Hans-Martin Gauger und Wulf Oesterreicher, Helmut Henne, Manfred Geier, Wolfgang Müller. Mit einer Nachbemerkung von Gerhard Storz. Heidelberg.

kationsfähigkeit“ (Keller 1986, 54) – man sollte aber seine sprachkritischen Äußerungen sprachwissenschaftlich/linguistisch begründen können, um diesen auch Gewicht und Legitimation zu verleihen, sonst bleiben sie reine Behauptungen, die aber weite Verbreitung finden können, wenn man die Möglichkeit hat, sie z. B. als Journalist einer breiteren Öffentlichkeit zu unterbreiten. Eine linguistisch begründete Sprachkritik schreibt<sup>30</sup> dem einzelnen nicht vor, wie er zu sprechen hat oder will gar Sprachlenkung betreiben. Haß (1989, 40) verdeutlicht dies mit einem anschaulichen Beispiel aus der Biologie, das auf Anhub Zustimmung finden dürfte: „Der Biologe sagt ja auch nicht: Pinguine sind falsch oder schlechte Zoologie, weil sie Vögel sind und doch nicht fliegen können.“ Es ist stattdessen Aufgabe der Sprachwissenschaftler, auf wissenschaftlicher Grundlage und mit „historischer Tiefe in der Sprachforschung“ (vgl. v. Polenz 1987, 5) „Erklärungen und Begründungen für Regelmäßigkeiten in der Sprache zu finden und weiterzugeben“ (Haß 1989, 40) und „die Kritik dort anzusetzen, wo vitale Interessen der Individuen und der Gesellschaft bedroht werden“ (Strecker 1983, 9), das impliziert auch die Kritik an nicht-linguistisch begründeter Sprachkritik. Ziel einer linguistisch begründeten Sprachkritik „ist ein möglichst **reflektierter Sprachgebrauch** möglichst vieler Sprecher einer Sprachgesellschaft“ (Wimmer 1984, 20), d. h. möglichst viele Sprecher sollen bereit sein, in relevanten Situationen die Regeln ihres eigenen Sprachgebrauchs zur Diskussion zu stellen.<sup>31</sup> Außerdem ist das Ziel der linguistisch begründeten Sprachkritik die Förderung und Stärkung der Freiheit des Individuums. Die Förderung „[...] von Freiheiten, die in jedermanns Sprachfähigkeit angelegt sind, und zwar von Freiheiten der Auslegung, Deutung, Veränderung und Festlegung von Bedeutungen sprachlicher Ausdrücke gemäß den individuellen Interessen und gemäß dem, was das Sprachsystem an Möglichkeiten zuläßt. Da die Gestalt der physikalischen und der sozialen Welt sowie die Struktur und Inhalte der Erkenntnis nicht unabhängig von diesen sprachlichen Potenzen sind, bedeutet die Wahrnehmung sprachkritischer Freiheiten zugleich die Wahrnehmung fundamentaler Freiheiten der Lebensgestaltung“ (Wimmer 1985a, 262).

<sup>30</sup> Auch in diesem Falle wurde die hypostasierende Schreibweise nur aus schreibökonomischen Gründen gewählt.

<sup>31</sup> Vgl. dazu Wimmer: 1984, 21; 1982, 298ff.; 1983, 12f. dort besonders Anmerkung 20 zum Gebrauch von „reflektiert“.

### 3 Die deutsche (Gegenwarts-)Sprache

*Die Kunst des Übersetzens ist in Deutschland weiter gediehen  
als in irgendeinem anderen europäischen Dialekte*

(Madame de Staël)<sup>32</sup>

#### 3.1 Was soll man unter ‚deutscher Sprache‘ verstehen ?

Eine Hauptschwierigkeit dieser Arbeit besteht darin zu definieren, wie die Beschaffenheit ‚der‘ deutschen Sprache ist, die der Staatsbürger der Gegenwart beherrschen muß, bzw. der er ausgesetzt ist.

Die Beschreibung der Anforderungen an die Sprachfähigkeit des Staatsbürgers wird grundlegend vom jeweiligen Verständnis von ‚deutscher Sprache‘ bestimmt, doch selten wird dieses Verständnis auch transparent gemacht.

Auch in den (öffentlichen) Diskussionen zu einzelnen Aspekten, Auffälligkeiten oder Modeerscheinungen des Deutschen resultiert aus den unterschiedlichen Auffassungen von deutscher Sprache das eigentliche Konfliktpotential. Das erklärte Ziel des reflektierten Sprachgebrauchs wird auch in diesen Diskussionen nur selten verwirklicht.

Aufgrund der bereits dargelegten mangelnden Präsenz der Sprachwissenschaft in der Öffentlichkeit kann auch davon ausgegangen werden, daß wissenschaftlich fundierte Überlegungen zum Themenkomplex ‚deutsche Sprache‘ keinem größeren Adressatenkreis nahegebracht werden. Das betrifft auch, wie noch zu zeigen ist, die Vermittlung von Sprachtheorien und Sprachbeschreibungen ‚der‘ deutschen Sprache in der Schule.

Bei den Beschreibungen und Untergliederungen ‚der‘ deutschen Sprache durch die Sprachwissenschaftler wird der Leser von einer Vielzahl an Komposita und von den Verfassern subjektiv vorgenommenen Akzenten bei der Definition gleichbleibender Termini überhäuft.

---

<sup>32</sup> Über Deutschland. Vollständige und neu durchgesehene Erstausgabe von 1814. Frankfurt 1985, S. 174f.

So findet man<sup>33</sup>, neben geläufigen, oftmals synonym zu ‚deutscher Sprache‘ gebrauchten Termini wie: ‚Alltagssprache‘, ‚Gegenwartssprache‘, ‚Umgangssprache‘, ‚Standardsprache‘, ‚Hochsprache‘ und Unterteilungen in: ‚Gruppensprachen‘, ‚Sondersprachen‘, ‚Fachsprachen‘ (mit all den Differenzierungen) sowie ‚Schriftsprache‘, Bezeichnungen wie ‚Staatssprache‘ (Steger 1984, 266), ‚Nationalsprache/Volkssprache‘ (z. B. Coulmas 1985), ‚Standardhochsprache‘ (Steger 1984, 267), ‚Vielzweckssprache‘ (Steger 1982, 9), ‚Gemeinsprache‘ bzw. ‚Gesamtssprache‘ (vgl. Strauß/Zifonun 1985, 58ff.), ‚Öffentlichkeitssprache‘ (z. B. v. Polenz 1983, 52 u. 1989, 18) sowie z. B. Differenzierungen in ‚sektorielle Sprache‘ (Schwarze 1980, 28 ) und ‚Einzelssprache‘ (Steger 1982, 9).

Dies sind nur einige der gebräuchlichen Synonyme bzw. Beschreibungen, die durch Kombination und graduelle Abstufungen noch beliebig variierbar und erweiterbar sind.

An dieser Stelle wird bereits schon deutlich, daß man Verschiedenes darunter verstehen kann, wenn man von vermeintlich Gleichem spricht, wenn man von ‚der‘ deutschen Sprache spricht.<sup>34</sup>

Es ist für das Ziel dieser Arbeit nicht sinnvoll, auf die Definitionen bzw. partiellen Beschreibungen ‚der‘ deutschen Sprache und den damit verbundenen wissenschaftsterminologischen Diskussionen ausführlich einzugehen. Das ist auch im Rahmen des Themas dieser Arbeit bei der Fülle der zu diesem Aspekt vorliegenden Literatur nicht möglich. Dennoch sollen ungeachtet der Unvollständigkeit und Lückenhaftigkeit der Ausführungen, einige zentrale Termini kurz erläutert werden, um die Schwierigkeiten bei der Verwendung des Ausdrucks ‚deutsche Sprache‘ zu verdeutlichen und um das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von ‚der‘ deutschen Sprache darzustellen.

---

<sup>33</sup> In der ehemaligen DDR war darüberhinaus der für bundesrepublikanische Verhältnisse etwas mißverständliche Terminus ‚Literatursprache‘ gebräuchlich: „Die in der DDR häufige Bezeichnung ‚Literatursprache‘ wird nicht überall verwendet und heute in der Sprachwissenschaft zunehmend durch ‚Standard(-sprache)‘ ersetzt“ (Ising et al. 1988, 100; vgl. generell 97ff.).

<sup>34</sup> Anhand der verwendeten Formulierungen ist ersichtlich, daß der Verfasserin nicht an der Einführung und weiteren Verwendung des Terminus ‚Metasprache‘ gelegen ist. Die Problematik kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Verkürzt formuliert ist aber, nach Auffassung der Verfasserin, Sprechen über Sprache kein Sprechen auf einer, wie auch immer definierten, zweiten oder ‚dahinter‘ liegenden Sprachebene, sondern Sprechen bzw. Definieren mittels der Terminologie der Sprachwissenschaft bzw. der Philosophie.

## 3.2 Gegenwartssprache

Mit der zunächst plausibel erscheinenden Forderung, der Staatsbürger der Gegenwart müsse die deutsche Gegenwartssprache, – oder auch synonym gebraucht: das „heutige Deutsch“ (v. Polenz 1983, 43) –, beherrschen, befindet man sich schon inmitten einer sprachwissenschaftlichen Terminologie-Diskussion. So definieren z. B. Drosdowski/Henne (1980, 620) in einem Aufsatz zu „Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache“: „Gegenwartssprache‘ steht hier für *deutsche Standardsprache der Gegenwart*“ (Hervorheb. A.T.). Wir werden uns also im folgenden mit den Termini ‚Gegenwart‘ und ‚Standardsprache‘ zu beschäftigen haben.

### 3.2.1 Gegenwart – Problematik sprachgeschichtlicher Periodisierungen

„Jede Sprache ist, auch wenn man sie rein synchron betrachtet, ein Ergebnis von Geschichte, sie ist selbst ein Stück Geschichte, und sie umfaßt Bestandteile sehr verschiedener Herkunft und vor allem sehr verschiedenen Alters: Bedeutungen, Wortlautungen, Konstruktionsmöglichkeiten usw., die nur Jahre oder Jahrzehnte alt sind, liegen neben solchen, die Jahrtausende alt sind. Der Sprachteilhaber in der Praxis merkt das in der Regel gar nicht [...]“ (Glinz 1980, 610). Aufgrund dieses Nebeneinanders von historischen und moderneren Sprachelementen ist es höchst schwierig, einen Zeitpunkt festzulegen, an dem die sprachliche Gegenwart bzw. das „heutige Deutsch“ beginnen soll. Hinzu kommt, daß „[...] sehr vieles *früher* Geschriebene noch *heute* gelesen [wird]“ (Glinz 1980, 610). Dies bedeutet für den durchschnittlichen Sprachteilhaber, daß seine Vorstellung „[...] von dem, was ‚deutsche Sprache‘ ist, [...] sich also in einem nicht unbeträchtlichen Maß auch an dem [orientiert], was vor 30 Jahren, vor 60 Jahren, vor 100 und mehr Jahren geschrieben wurde. [...] Die Lese- und Schreibsprache des ‚Normalverbrauers‘ (von der aus er mehr oder weniger seine eigene gesprochene Sprache beurteilt), ist wesentlich geprägt von der Durchschnittssprache aller ihm vor Augen kommender Publikationen der letzten 50 oder noch mehr Jahre. [...] Dabei werden auch manche moderne Stilmittel durchaus zur Kenntnis genommen und verstanden (z. B. bei der Zeitungslektüre, beim Fernsehen), aber sie werden für das eigene Sprechen und Schreiben kaum in entscheidendem Maß



benutzt“ (Glinz 1980, 610)<sup>35</sup>. Trotz dieser angedeuteten Schwierigkeiten wird für den Beginn der sprachlichen Gegenwart oftmals das Jahr 1945 gewählt:

„Es ist sinnvoll, die sprachliche Gegenwart im Jahre 1945 beginnen zu lassen“ (Drosdowski/Henne 1980, 620). „Wenn man nun heute sagt: ‚deutsche Gegenwartssprache‘ oder ‚heutiges Deutsch‘, wird man darunter einen Sprachzustand zu verstehen haben, den man nicht gut über das Jahr 1945 zurückreichen lassen kann, denn das Nazideutsch der Zeit von 1933 bis 1945 wird – trotz mancher Überreste und Fortwirkungen – wohl niemand mehr als wesentlich zum ‚Gegenwartsdeutsch‘ gehörig rechnen wollen.“ (v. Polenz 1983, 42).

„Die Normvorstellungen beginnen sich seit etwa 1870 zu ändern; die Zeit zwischen 1918 und 1945 ist als eine Phase des Übergangs zu den typischen ‚gegenwartssprachlichen‘ Ausdrucksformen zu betrachten. Die neuen Züge treten standardsetzend erst seit 1945 klar hervor. Kann überhaupt innerhalb des 20. Jhs. eine Grenze gezogen werden, [...] so muß sie am Ende des Zweiten Weltkrieges gesucht werden. Seither steht auch die deutsche Sprache vor ganz neuen Situationen“ (Eggers 1980, 603).

Unter sprachkritischen Gesichtspunkten<sup>36</sup> könnte man den letzten Satz des letzten Zitates exemplarisch herausgreifen und behaupten: Die hypostasierende Formulierung macht deutlich, daß seit 1945 *die Deutschen* vor einer neuen politischen und gesellschaftlichen Situation standen, und daß dies auch von einigen Autoren auf ‚die‘ deutsche Sprache bei der Periodisierung der Sprachgeschichte übertragen wurde. Dies ist m. E. jedoch sowohl eine unzulässige, zu kurz greifende Gleichsetzung von historischen Ereignissen und Jahreszahlen (in diesem Beispiel auch verdeutlicht durch die zusätzlich genannten Zahlen 1870, 1918 ) mit Entwicklungen in der Sprachgeschichte<sup>37</sup> als auch ein erneutes Beispiel für die Subjektivität der Wissenschaft durch die Subjektivität der sie Betreibenden. Die Notwendigkeit, die Paradigmen,

<sup>35</sup> Mit Hilfe dieser These Glinz' und der These, die besagt, im Deutschunterricht in den Schulen würden nur historische Sprachauffassungen gelehrt und moderne Sprachentwicklungen nicht zur Kenntnis genommen (vgl. dazu auch Kapitel 4 dieser Arbeit), ließe sich u. a. auch die Empfänglichkeit des Durchschnitts-Sprachteilhabers für die populäre Auffassung vom Sprachverfall erklären.

<sup>36</sup> Nach Busch (1964, 53) wäre diese sprachkritische Betrachtung durch die Verfasserin Beispiel für die „Spionage im eigenen Haus.“

<sup>37</sup> Vgl. zur Grundsatzdiskussion über die Periodisierung in der Sprachgeschichte die Literaturhinweise bei v. Polenz 1989, 11. Weiterhin ist m. E. der Auffassung zuzustimmen: „Herausgehobene Einzelereignisse sind als Periodisierungskriterien untauglich [...]“ (v. Polenz 1989, 12).

Annahmen und Ideologien des eigenen Faches kritisch zu betrachten (vgl. Kap. 2.1 dieser Arbeit), wird hier einmal mehr deutlich. Das Jahr 1945 als Beginn der Gegenwartssprache festzusetzen, bot/bietet für die sprachwissenschaftlich Forschenden in der BRD die Möglichkeit, sich von den politischen Geschehnissen und Sprachverwendungen der Nazi-Zeit zu distanzieren und auch im sprachwissenschaftlichen Bereich ‚neu‘ anzufangen.<sup>38</sup>

Für die Sprachwissenschaftler in der DDR bot diese Festlegung einer neuen Sprachperiode zusätzlich die Chance, sich vom Gesellschaftssystem der BRD abzugrenzen und eine vermeintlich neue deutsche Sprachentwicklung „unter den Bedingungen der Errichtung der sozialistischen Gesellschaftsordnung“ zu konstatieren (so z. B. Schildt, zit. n. v. Polenz 1989, 15).<sup>39</sup> Dennoch gibt

---

<sup>38</sup> Auf die grundsätzlichen Folgen, die damit verbunden sind, das Jahr 1945 in der Geschichte der Deutschen als ‚Stunde 0‘ bzw. als Beginn einer neuen Epoche zu bezeichnen, kann an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden. Die dieser Denkweise inhärente Spannbreite zwischen Verdrängung und sinnvoller Motivation zu einem Neubeginn bedürfte einer umfassenderen Darstellung. Es soll hier aber nochmals kurz an die Diskussion um das „Wörterbuch des Unmenschen“ von Sternberger/Storz/Süskind erinnert werden. So sinnvoll es auf der einen Seite war, Sprachgebrauch und Mechanismen der NS-Propaganda kulturkritisch und moralisch zu bewerten, so problematisch ist die daraus resultierende *Sprachüberschätzung*, (Panlinguismus, vgl. Betz 1968, 23), wie sie bei Sternberger besonders deutlich wird: „Die Strafe, die sich Ossietzky (wie die Anekdote will) für die Naziführer ausgedacht hatte – ‚Deutsch müssen sie lernen!‘ – gewinnt ja gerade dadurch ihre Pointe, daß sie, die Nazis, lernten sie wirklich Deutsch, nämlich konkretes, gutes Deutsch, in demselben Augenblick aufhörten das zu sein, was sie waren. Es wäre das Ende des Nationalsozialismus und das Ende der Diktatur“ (Sternberger <sup>3</sup>1968, 285 u. in Heringer 1982, 118). Die (hauptsächlich von Journalisten und Politikern) betriebene politische Sprachkritik nach dem Zweiten Weltkrieg konnte leicht zu der Auffassung verleiten, die Deutschen seien zwischen 1933 und 1945 nur einem „Sprachkollaps“ (vgl. Busch 1964, 51) erlegen. Der Sprecher wird so zum Opfer ‚der Sprache‘ gemacht, ‚die Sprache‘ trägt so die Schuld am ‚Dritten Reich‘. Derartige Schuldzuweisungen dienen als ein Ersatzventil, Vergangenheitsbewältigung und Faschismuskritik werden in Form von politischer Sprachkritik vollzogen. Darum war/ist es auch für die sprachwissenschaftlich Forschenden so ‚angenehm‘, die Gegenwartssprache mit dem Jahr 1945 beginnen zu lassen.

<sup>39</sup> Bei der Periodisierung, die die Sprachentwicklung unter „den Bedingungen der Errichtung der sozialistischen Gesellschaftsordnung“ zum Gegenstand hat, schwingt natürlich die Vorstellung einer eigenen Staatssprache mit (vgl. dazu Steger 1984, 266). Dies war m.E. für die DDR nicht gegeben, auch wenn bei der 13. Tagung des SED-Zentralkomitees 1970 die Zweistaatentheorie mit einer Zweisprachentheorie als Folge proklamiert wurde. „Die einstige Gemeinsamkeit der Sprache“, meinte kein geringerer als Ulbricht, ‚ist in Auflösung begriffen‘ (wobei er die ‚vom Humanismus erfüllte‘ Sprache Goethes pikanterweise für die DDR reklamierte und der BRD eine ‚vom Imperialismus verseuchte Sprache‘ attestierte) (Süddeutsche Zeitung, 23.11.1990). Dennoch wird

es zahlreiche außersprachliche Ereignisse, die es erlauben, nach dem zweiten Weltkrieg von einem neuen Abschnitt der Sprachgeschichte zu sprechen, ohne daß man sich absolut auf die Jahreszahl 1945 festlegen muß.<sup>40</sup>

1) Nach dem Krieg sind 14 Millionen Ostdeutsche geflüchtet bzw. vertrieben worden. Durch diese Bevölkerungsmischung ging der Gebrauch der Dialekte zurück, und die Standardsprache wurde im öffentlichen Leben verstärkt gebraucht. „Dadurch ist aber eine Entwicklung verstärkt worden, die längst seit dem 19. Jahrhundert durch den Beginn der Freizügigkeit des Proletariats im Gange war, also durch die Bevölkerungsmischung in Industriegebieten und Großstädten und weiterhin durch überregionalen Militärdienst in beiden Weltkriegen; nach 1945 bedeutete dies also nichts grundsätzlich Neues, nur eine Verstärkung“ (a.a.O., 42).

2) Es entstanden zwei deutsche Staaten mit unterschiedlicher und gegensätzlicher Wirtschaftsordnung und Regierungsform. Die Folge waren somit auch unterschiedliche sprachliche Innovationen auf beiden Seiten.

3) Durch die wirtschaftliche und politische Bindung der BRD an die USA und der DDR an die UdSSR änderten sich auch die Sprachkontaktverhältnisse. „Anstelle des alten ‚Reichsdeutsch‘ gibt es jetzt im öffentlichen Sprachverkehr eine westdeutsche und ostdeutsche Varietät neben der österreichischen und schweizerdeutschen. Von Ansätzen zur späteren Entwicklung von mehreren deutschen Nationalsprachen wird man erst dann sprechen dürfen, wenn sich auch grammatikalische Sonderentwicklungen nachweisen lassen“ (a.a.O., 43)<sup>41</sup>

4) „[...] sprachliche Folgen der Veränderungen [nach Währungsreform und Wirtschaftswunder, Ergänz. A.T.] im Alltagsverhalten der modernen Großstadtbevölkerung und der verstädterten Kleinstadt- und Landbevölkerung: Beschleunigung des Arbeits- und Verkehrstempos, Ausweitung des regionalen Verkehrsraums, Verstärkung des Leistungsdrucks mit Konsumzwang, Kommerzialisierung der menschlichen Emotionen und Bedürfnisse, Reizüberflutung und so weiter“ (a.a.O., 43). Mit dem ‚Wirtschaftswunder‘ kamen und kommen zahlreiche Gastarbeiter in die BRD. Es entstanden/entstehen somit

---

in künftigen sprachwissenschaftlichen Forschungen noch genauer zu untersuchen sein, inwieweit die im Verlauf der deutschen Vereinigung festgestellten ‚Nur-Unterschiede‘ im politischen und wirtschaftlichen semantischen Bereich für die DDR-Bevölkerung nicht doch größere Probleme aufwarfen/aufwerfen als ursprünglich angenommen.

<sup>40</sup> Der folgende Abschnitt bezieht sich auf eine sprachgeschichtlich zusammenfassende Darstellung bei v. Polenz 1983, 42ff.

<sup>41</sup> Vgl. dazu Fußnote 37.

neue Arten von Sprachkontakt, die auf lange Sicht „vielleicht künftig zu Wandel der deutschen Sprache beitragen könnte[n]“ (a.a.O., 43).

5) Als wesentlicher Punkt ist auch die „Einführung neuer Medien und Techniken in der öffentlichen Massenkommunikation“ zu nennen (a.a.O., 43). „Entsprechend den sprachgeschichtlichen Auswirkungen des Buchdrucks seit dem 16. Jahrhundert und des Rotationsdrucks seit dem 19. Jahrhundert hatte der Rundfunk als Konkurrenz zur Zeitung bereits in den 30er Jahren einen großen Einfluß auf die Verbreitung gesprochener Standardsprache. Vorbild wurde dadurch die Lautnorm der Nachrichtensprecher anstelle der Bühnenaussprache der Siebs'schen Lautnorm von 1898. So muß auch damit gerechnet werden, daß die Einführung des Fernsehens seit 1952 sprachliche Folgen hatte und weiterhin haben wird“ (a.a.O., 43). Ebenso muß die stetig zunehmende Popularität des Telefonierens erwähnt werden, die neuerdings wachsende Computerisierung auch privater Haushalte sowie die Zunahme von Telefax- und Kopiergeräten.

6) M. E. ist auch das ständig steigende Bildungsniveau der Bevölkerung nach dem Krieg als ‚außersprachliches‘ Ereignis erwähnenswert, das die Komponenten vervollständigt, die dazu führen, von einem neuen Abschnitt der Sprachgeschichte zu sprechen.<sup>42</sup>

Der Auffassung von v. Polenz ist m. E. zuzustimmen, daß „[...] die Frage nach der Epochenbildung in der sprachpragmatischen Perspektive zu beantworten [ist], und zwar mit der Frage nach wesentlichen Einschnitten in der Entwicklung des öffentlichen Sprachverhaltens der Deutschen infolge der *Einführung neuer Kommunikationsmedien* [...]“ (v. Polenz 1983, 57; Hervorheb. A.T.). Das Sprachverhalten der Bevölkerung wird, produktiv wie rezeptiv, wesentlich von der Einbeziehung dieser neuen Kommunikationsmedien in den Alltag bestimmt. Meines Erachtens ist es folglich dann auch die am wenigsten willkürliche Methode, Epochen der Sprachgeschichte zu beschreiben, wenn man dies in Abhängigkeit von der Einführung dieser neuen

---

<sup>42</sup> In diesem Zusammenhang müssen auch die wachsenden Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung aufgeführt werden und die eventuellen Folgen der Mehrsprachigkeit (vgl. Clyne 1980). Auch ist als Folge der wachsenden Bildung (über ein Viertel eines Jahrgangs macht heute Abitur; vgl. dazu detailliert: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1987/1988, Grund- und Strukturdaten. Bonn) das stetig zunehmende Eindringen bildungssprachlicher und wissenschaftssprachlicher Elemente in den Wortschatz ‚der Öffentlichkeit‘ zu nennen (vgl. Strauß/Zifonun 1985, 86ff.). Dies muß auch im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Wandel, eingeleitet durch die Studentenrevolte Ende der 60er Jahre, und mit dem Leitsatz „Mehr Demokratie wagen“ durch die sozial-liberale Koalition gesehen werden.

Kommunikationsmedien tut. Denn Sprache wandelt sich, wenn Sprecher ihr Sprachverhalten ändern, und das passiert dann am gravierendsten, wenn neue Kommunikationsmedien verbreitet werden bzw. wenn sie von einem großen Bevölkerungskreis benutzt werden. „So wird man davon ausgehen müssen, daß spätestens ab 1939 in jeder deutschen Familie das Abhören von Rundfunknachrichten und anderer Sprachsendungen in das Alltagsleben einbezogen wurde. Auf diesen ersten Schritt in der teilweisen Umstellung von der gedruckten auf die gesprochene Massenkommunikation folgte als zweiter die Auswirkung des westdeutschen ‚Wirtschaftswunders‘ in der Weise, daß seit etwa 1960 Fernsehen und Telefonieren so gut wie in jeder deutschen Familie zur Gewohnheit wurde und bald auch im Arbeitsleben manche Schreibtätigkeit durch Tonbandaufnahmen und Fotokopierer ersetzt wurde“ (a.a.O., 58).

Aufgrund der geschilderten Verbindung zwischen der Verbreitung neuer Kommunikationsmedien und daraus resultierender Änderung des Sprachverhaltens ist m. E. auch der Folgerung von v. Polenz zuzustimmen: „Wenn solche medienbedingten Veränderungen des Sprachverhaltens auf Dauer einen Einfluß auf die deutsche Sprache haben sollten, müßte man den neuen Abschnitt der deutschen Sprachgeschichte in den 60er Jahren beginnen lassen, nicht 1945.“

### 3.2.1.1 Deutsch in der Industriegesellschaft

In einem neueren Sammelband zu den „Voraussetzungen und Grundlagen der Gegenwartssprache“ (Cherubim/Mattheier (Hrsg.) 1989) werden vielsagenderweise sprach- und sozialgeschichtliche Untersuchungen zum 19. Jahrhundert vorgestellt. „Vielsagenderweise“ deshalb, weil dadurch deutlich wird, wie wichtig und grundlegend die sprachlichen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts für die heutige Gegenwartssprache sind und wie problematisch es ist, trotz der geschilderten Komponenten, Epochen der Sprachgeschichte isoliert zu betrachten (vgl. dazu a.a.O., S.6). Somit sind wir wieder bei der Ausgangsproblematik der Überlegungen zu ‚Gegenwart‘ angelangt, wie sie in Kapitel 3.2.1 dieser Arbeit beschrieben wurden.

v. Polenz versucht durch einen weiteren Periodisierungsvorschlag, dieser geschilderten Problematik gerecht zu werden. Neben den sprachhistorischen Einteilungen: „Deutsch in der frühen Neuzeit“, „Deutsch in der Zeit des Absolutismus“, benennt v. Polenz einen Periodisierungsabschnitt: „Deutsch in der Industriegesellschaft“, der sich wie folgt gliedert (a.a.O., 15):

1. Phase (+/- 1770 – +/- 1870): Etablierung der bürgerlichen  
Bildungssprache
2. Phase (+/- 1870 – +/- 1950): Etablierung der modernen  
Standardsprache,  
monozentrische Tendenz
3. Phase (seit +/- 1950): Gegenwartssprache, polyzentrische  
Weiterentwicklung.

M.E. ist es sehr sinnvoll, eine sprachgeschichtliche Epoche: „Deutsch in der Industriegesellschaft“ herauszuarbeiten, denn dazu „[...] lassen sich die meisten sprachlichen Entwicklungstendenzen sinnvoll in Beziehung setzen, die seit dem 19. Jahrhundert in der deutschen Öffentlichkeitssprache [sic!] wirken: Sprachökonomische Kurzformen im Wortschatz, syntaktische Komprimierung durch starke Ausnutzung der Nominalisierung, Adjektivierung, Zusammensetzung und Attribuierung in Nominalgruppen, Wissenschafts- und fachsprachliche Terminologisierung und Internationalisierung im Wortschatz, auch in der Gemeinsprache [sic!], Bildung und massenhafte Verwendung politischer Allgemeinbegriffe, rigorose regionale Vereinheitlichung, sprachliche Vorbildfunktion von Massenmedien, adressaten-neutrale öffentlich-rituelle Textsorten, [...]“ (v. Polenz, 1989, 18)<sup>43</sup>

Generell ist m. E. dem vorgestellten ‚Drei-Phasen-Modell‘ zustimmen, da es ermöglicht, die Tendenzen der bis heute stattfindenden Sprachentwicklungen in einem größeren sozialhistorischen Kontext zu betrachten. Ebenso stellt die sprachgeschichtliche Epoche ‚Deutsch in der Industriegesellschaft‘ auch die Anforderung an den einzelnen ‚Sprachbetrachter‘, Phänomene der gegenwärtigen Sprachentwicklung als historisch verwurzelte, kontinuierliche Entwicklung zu begreifen und nicht – in Ermangelung sprachgeschichtlicher Kenntnisse – voreilig als „Verfall“ zu brandmarken. Dennoch soll hier daran festgehalten werden, die 3. Phase, d. h. die Gegenwartssprache, mit dem Abschnitt +/- 1960 beginnen zu lassen und nicht mit dem Abschnitt +/- 1950. Die Gründe dafür wurden bereits ausführlich dargelegt.

### 3.2.2 Die ‚Standardsprache‘ – Ein Beispiel für terminologische Uneinigkeit

Nachdem wir uns, ausgehend von der Definition: „Gegenwartssprache steht hier für deutsche Standardsprache der Gegenwart“ (Drosdowski/Henne 1980,

<sup>43</sup> Vgl. zu den Tendenzen der Sprachentwicklung auch: v. Polenz, 1978, 131ff.; Moser 1979; Tschirch 1979; Eggers 1980; Glinz 1980; Drosdowski/Henne 1980; v. Polenz 1983.

620), mit der Problematik sprachgeschichtlicher Periodisierungen und dem Begriff der ‚Gegenwart‘ auseinandergesetzt haben, müssen wir uns kurz mit dem Terminus ‚Standardsprache‘ befassen.

„Das Wort ‚Standardsprache‘ ist erst seit den frühen 70er Jahren im Gebrauch als ein neutraler Name anstelle des oft überdeuteten ‚Hochsprache‘“ (Glinz 1980, 609f.). Glinz zieht den Terminus ‚Standardsprache‘ dem der ‚Hochsprache‘ vor, da dieser mit dem Anklang an ‚hoch‘ „[...] sozial mißverstanden werden kann als ‚hohe‘, anspruchsvolle, vornehme Sprachform und der andererseits in dem Namenpaar ‚hochdeutsch-niederdeutsch‘ eine rein geographische Vorstellung der Gegenwart zu signalisieren hat“ (a.a.O., 610). Glinz sieht auch einen Vorteil in der Bezeichnung ‚Standardsprache‘, denn sie gestattet, den „schriftlichen und mündlichen Bereich zusammenzufassen“ (ebda).

Mit dieser Zusammenfassung des Schriftlichen und Mündlichen steht er z. B. im Gegensatz zu Jägers (1980, 377) Auffassung: „Da eine genaue Abgrenzung von ‚gesprochener Standardsprache‘ und ‚überregionaler Umgangssprache‘ weder möglich noch nützlich ist, empfiehlt es sich, den Terminus ‚Standardsprache‘ der *geschriebenen Sprache* vorzubehalten“ (Hervorheb. A.T.).

Steger hingegen (1984, 267) ersetzt den Terminus ‚Hochsprache‘ nicht durch ‚Standardsprache‘, sondern verbindet beide zu dem Kompositum ‚Standardhochsprache‘, diese möchte er von der „gesprochenen Standardsprache“ trennen. Die „gesprochene Standardsprache“ unterliegt auf der Lautseite einem regionalen Einfluß und entspricht „in Morphologie, Syntax und Lexik regelmäßig dem überregionalen Standardtyp“, während „Standardhochsprache [...] zusätzlich die normierte Hochlautung aufweist“. Im Rahmen dieser Arbeit ist unter ‚Standardsprache‘ sowohl der mündliche als auch der schriftliche Bereich zu verstehen, und dank der Einführung des Terminus ‚Standardhochsprache‘ läßt sich etwas Gesprochenes als ‚Standardsprache‘ bezeichnen, auch wenn lautlich ‚regionaler Einfluß‘ hörbar ist. Durch eine Definition ex negativo versucht Glinz die aufgezeigten Schwierigkeiten einer positiven Definition von ‚Standardsprache‘ zu umgehen: „Unter deutscher Standardsprache der Gegenwart verstehe ich die heute gehörte, gelesene, geschriebene deutsche Sprache, soweit sie allgemein gebraucht, als nicht mundartlich und als nicht-schichtspezifisch betrachtet wird“ (Glinz 1980, 610).

Diese Auffassung von ‚Standardsprache‘ muß man allerdings als sehr großzügig bezeichnen, denn bei den meisten anderen Gebrauchsweisen kommt ein wesentlich restriktiveres Verständnis von ‚Standardsprache‘ zum Vorschein.

So z.B. bei Jäger (1980, 377): „Als Standardsprache wird die Sprache bezeichnet, die im Sprachverkehr der oberen und mittleren sozialen Schichten verwendet wird.“ Nach dieser Verwendungsweise erscheint ‚Standardsprache‘ *gerade* als schichtenspezifische Sprachform – ganz im Gegensatz zu Glinz.

Auch bei Coulmas (1985, 36) findet man einen anderen Akzent in der Auffassung: „Die Attraktivität von Standardsprachen liegt in dem gesellschaftlichen Status, den sie symbolisieren. Er ist der Hauptmotor ihrer Verbreitung. Die Möglichkeit der Verbesserung der eigenen sozialen Stellung durch Sprache liefert eine starke Motivation, sie zu lernen und zu benutzen.“ So auch bei Bußmann (1983, 502): „Standardsprache [Auch: Hochsprache → Nationalsprache] Seit den 70er Jahren übliche deskriptive Bezeichnung für die historisch legitimierte, überregionale mündliche und schriftliche Sprachform der sozialen Mittel- bzw. Oberschicht; in diesem Sinn synonyme Verwendung mit der wertenden Bezeichnung ‚Hochsprache‘“.

Nach diesen Auffassungen ist ‚Standardsprache‘ eine schichtenspezifische Sprachform, nämlich die Sprache der Mittel- und Oberschicht, mit deren Beherrschung gesellschaftliches Prestige verbunden ist. In differenzierterer Beschreibung verdeutlichen Drosdowski/Henne (1980, 620) die Gebrauchsweise des Terminus ‚Standardsprache‘, so wie er dieser Arbeit zugrunde gelegt werden soll:

„Die deutsche Standardsprache der Gegenwart [gilt] neben anderen Existenzformen innerhalb der deutschen Gesamtsprache [sic!] deshalb als herausgehobene Varietät [...], weil sie Trägerin der kulturellen, wissenschaftlichen und politischen Entwicklung ist.“ Wichtig ist m. E. in dieser Definition der Hinweis, daß die ‚Standardsprache‘ als Varietät der ‚Gesamtsprache‘ verstanden wird und daß diese Varietät aufgrund verschiedener Umstände<sup>44</sup> herausgehoben wird. „Standardsprache ist innerhalb einer Gesamtsprache das räumlich nicht begrenzte Sprachsystem der öffentlichen und privaten Kommunikation

<sup>44</sup> Damit ist natürlich direkt die Diskussion um die Sprachnormen verbunden. Um den vagen Begriff der „Umstände“ etwas zu konkretisieren, die diese Varietät besonders herausheben, soll hier auf einige Überlegungen von R. Bartsch hingewiesen werden: „Die deutsche Standardsprache als Sprachsystem existiert nicht als etwas, das von Gott gegeben ist, oder das natürlich gewachsen ist wie der Dialekt einer kleinen Bevölkerungsgruppe. Sie ist vielmehr das, was unter anderen diese Sprachinstitute als die Deutsche Sprache [sic!] festlegen, und die Gebraucher dieser Kodifizierungen, etwa die Lehrer in den Schulen, durchsetzen. [...] Man hat aber auch kein Esperanto aus den Varietäten des Deutschen konstruiert, was, theoretisch gesehen, möglich gewesen wäre, sondern man hat *die schriftsprachliche Variante des Soziolekt einer Elite* als Standard genommen und kodifiziert [...]“ (Bartsch 1985, 106f., Hervorheb. A.T.).



mehrerer sozialer Gruppen, wodurch zugleich die Existenz zu differenzierender Teilsysteme ihre Erklärung findet. Dieses Sprachsystem ist zumeist kodifiziert und erfüllt innerhalb des soziokulturellen Kontextes einer Nation oder eines Staates *Leitbildfunktionen*, die es dazu prädestinieren, Kommunikationsmedium auch noch nicht partizipierender Gruppen zu werden“ (Henne 1972, 47 zit. n. Drosdowski/Henne 1980, 620; Hervorheb. A.T.).

Man muß allerdings davon ausgehen, daß es sich bei den vorgestellten Überlegungen zur ‚Standardsprache‘ um sehr idealtypisch abstrakte Betrachtungsweisen handelt. Denn wenn der Staatsbürger der Gegenwart die ‚Standardsprache‘ beherrschen soll, und wenn diese ‚Standardsprache‘ der für diese Arbeit ‚akzeptabelsten‘ Definition zufolge eine herausgehobene Varietät als Trägerin kultureller, wissenschaftlicher und politischer Entwicklung ist, und wenn die ‚Gegenwartssprache‘ zunehmend von neuen Medien beherrscht, geprägt und standardisiert<sup>45</sup> wird, muß man dann nicht die ‚Bildungssprache‘ als die eigentliche ‚Standardsprache‘ bezeichnen? „Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierten, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (Habermas 1977, zit. n. Strauß/Zifonun 1985, 90).

### 3.2.3 Umgangssprache(n)

Es mag direkt bezogen auf die Anforderungen an seine Sprachfähigkeit für den einzelnen Staatsbürger unerheblich sein, wie ein Teil der Öffentlichkeit den sprachgeschichtlichen Epochenbegriff der ‚Gegenwartssprache‘ definiert und ob die ‚Gegenwart‘ mit dem Jahr 1945 oder +/- 1960 beginnt. Auch wenn es für die Anforderungen und Beurteilungen des Sprachhandelns nicht unerheblich ist, ob man Sprachentwicklung in der Industriegesellschaft in historischer Kontinuität (vgl. v. Polenz 1989, 18) und im Zusammenspiel mehrerer Komponenten begreift und nicht monokausal auf historische/politische Daten bezieht. Von größerer Relevanz für den einzelnen Staatsbürger ist hingegen,

<sup>45</sup> „Die Medien machen tatsächlich die Sprache, und sie machen eine genormte, eine vereinheitlichte Sprache“ (Heringer 1982b, 94).

ob mit dem Terminus ‚Gegenwartssprache‘ tatsächlich die ‚Standardsprache‘ gemeint ist und was dann jeweils unter ‚Standard‘ verstanden wird.

Daher nochmals zurück zur Definition von Glinz (1980, 610):

„Unter deutscher Standardsprache der Gegenwart verstehe ich die heute gehörte, gelesene, geschriebene deutsche Sprache, soweit sie als allgemein gebraucht, als nicht mundartlich und als nicht-schichtspezifisch betrachtet wird.“

Ist diese Auffassung von Glinz nun so zu verstehen, daß sich „heute“ das zeitgemäße Verständnis von ‚Standardsprache‘ von den bereits zitierten Vorstellungen der ‚Leitbildfunktion‘ bzw. des ‚Prestiges‘ der Standardsprachen-Benutzer gelöst hat, – oder deckt sich diese Beschreibung von ‚Standardsprache‘ nicht eher mit den üblichen Vorstellungen von Umgangs- oder Alltagssprache, was man aufgrund der vorangegangenen Definitionen eher vermuten könnte? Doch auch für den Bereich ‚Umgangs- bzw. Alltagssprache‘ wird die Vagheit und Unklarheit in der terminologischen Diskussion deutlich.

Nach Clyne (1984, 46; dort auch weitere Literaturhinweise) ist der Terminus ‚Umgangssprache‘ „ill-defined [...]“. It can refer to a type of usage or to a (geographical or social) variety. *Umgangssprache* is seen more as what it is not than as what it is. It contrasts with dialect in that it covers geographical varieties beyond the local one. It also contrasts with standard language in that it covers varieties that do not adhere (completely) to the (artificial) norms.“

Bichel (1980, 379) bezeichnet ‚Umgangssprache‘ als „[...] einen vorwissenschaftlichen Begriff, der aber oft – und zwar meist undefiniert – in sprachwissenschaftlichen Arbeiten verwendet wird.“ Es kann aber „[...] auf den nicht exakt definierten Terminus Umgangssprache kaum verzichtet werden, wenn nicht wesentliche Spracherscheinungen unberücksichtigt bleiben sollen“ (Bichel 1980, 380). So stellt er zwei Bedeutungsvarianten fest:

„(1) Primär bezeichnet ‚Umgangssprache‘ eine Art der Sprachverwendung, nämlich *mündliche Sprachverwendung* im Wechsel mit dem gegenwärtigen anderen, d. h. Umgangssprache bezeichnet die sprachliche Funktion des Gesprächs.

(2) In zweiter Linie wird mit ‚Umgangssprache‘ eine Varietät einer Sprache bezeichnet, die schwerpunktmäßig im Umgang, d. h. in mündlicher Kommunikation üblich ist.

Punkt (2) macht dann z. B. durch Nennung der sprachtragenden Gruppe die Kombination ‚Umgangssprache der Gebildeten‘ möglich“ (Bichel 1980, 381). Ist dies aber dann, den vorausgegangenen Definitionen folgend, eigentlich nichts anderes als die ‚gesprochene Standardsprache‘ in einer Gesellschaft, sind folglich beide Termini identisch?

Weinrich (1985, 340) wählt eine negative Definition von ‚Umgangssprache‘: „Ich umgehe jedoch die Schwierigkeiten einer positiven Definition, indem ich sie mit negativer Bestimmung als Inbegriff derjenigen Sprachform definiere, mit denen die Leute die geltenden Normen unterlaufen, ohne ihnen ausdrücklich zuwiderzuhandeln. Da die Sprachnormen überdies besonders deutlich an der Schriftsprache festgemacht sind, vollzieht sich dieser unauffällige Auszug aus dem Normgebäude hauptsächlich in der gesprochenen Alltagssprache.“<sup>46</sup>

Nach dieser Vorstellung wäre ‚Umgangssprache‘ gleichbedeutend mit ‚gesprochener Alltagssprache‘. Steger (1984, 255) tritt hingegen gerade gegen eine gleichbedeutende Benutzung der Termini ‚Alltagssprache‘ und ‚Umgangssprache‘ ein. „Alltagssprache, Sprache der Lebenspraxis sind Termini/Begriffe, die allgemein und umfassend auf Funktionszwecke und Ziele von Kommunikation bezogen werden müssen. Evidenterweise werden aber lebenspraktische Ziele mit den verschiedenen gesellschaftlichen Ausdrucksmitteln – also mit Mundarten, Gruppensprachen und der Standardsprache – ebenso erfolgreich verfolgt und erreicht wie mit Umgangssprachen von regionaler Reichweite. Alltagssprache muß man als funktionale Erscheinungsform des Deutschen kennzeichnen, während Mundarten, Gruppensprachen, Umgangssprachen und die Standardsprache gesellschaftliche Erscheinungsformen sind. Deshalb kann ein so verstandener Alltagssprachebegriff nicht allein auf die Umgangssprache bezogen werden.“

Steger (1982, 15) führt das an anderer Stelle noch ausführlicher aus: „Im Hineinwachsen in unsere Alltagswelt und Gesellschaft erlernen wir auch

---

<sup>46</sup> Es ist hier zu bemerken, daß in dieser Definition die Annahme für höchst problematisch gehalten wird, die Leute *unterliefen* die Sprachnormen. Nach Auffassung der Verfasserin muß man, um eine Norm unterlaufen zu können, diese auch kennen; dies setzt bewußtes Handeln voraus und dieses bewußte Handeln ist m. E. im Falle der ‚Umgangssprache‘ zu bezweifeln und somit auch die von Weinrich definierte Annahme (vgl. auch Fowler 1979, 194). M. E. zeigt sich hier ebenso eine grundsätzliche definitorische Problematik im Verständnis der „geltenden Sprachnormen“, wie es Stückel (1982, 236; Hervorheb. A.T) ausführt: „Eigenschaften *situationsadäquater*, damit auch *normgerechter* Sprachverwendung werden von Germanisten noch immer allzu rasch als Merkmale für Sprachvarietäten (z. B. ‚Umgangssprache‘) gehalten, die nicht der standardsprachlichen Norm entsprechen.“

eine alltägliche Sprache. Sie kann mundartlich, umgangssprachlich, gruppensprachlich, einheitssprachlich formuliert sein. In ihr sind die alltagsweltlichen Interpretationen und Typisierungen verankert.“ Auch hier wird die Subjektivität des ‚Alltags-Begriffes‘ deutlich. Verschiedene lebenspraktische Ziele, verschiedene Alltagswelten können mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Ausdrucksmitteln erreicht bzw. gemeistert werden. Die Fähigkeit zur alltagsweltlichen Interpretation und Typisierung ist nach Steger ungeachtet dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Ausdrucksmittel gewissermaßen universell: „Nach heutigem Forschungsstand sind Grammatik und Wortschatz der Alltagssprache die unhintergehbare, unbestrittene Basis des kooperativen Zusammenlebens der Menschen. Denn darin ist als Möglichkeit das ganze praktische Lebenswissen niedergelegt. Die Alltagssprache haben alle Sprachteilnehmer gemeinsam und können so spontan und in gesellschaftlichem Einverständnis sich sprachlich austauschen“ (Steger 1982, 15). In einer soziologischen Definition (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, zit. n. Steger 1982, 14) wird die Grundlage für dieses Funktionieren der ‚Alltagssprache‘ expliziert: es ist das allgemein unterstellte Alltagswissen. „Alltagswissen ist das, was sich die Gesellschaftsmitglieder gegenseitig als selbstverständlichen und sicheren Wissensbestand unterstellen können, um überhaupt interagieren zu können.“

Da der ‚Alltagssprache‘ das „ganze praktische Lebenswissen“ zugrunde liegt, das sich die Gesellschaftsmitglieder gegenseitig unterstellen können, um überhaupt agieren zu können, ist für Steger (1982, 16) auch „Die Alltagssprache [...] in der gegenwärtigen Welt für den Menschen eine der ganz wenigen funktionierenden und konsenssichernden Einrichtungen.“<sup>47</sup>

So kann einerseits der Alltagssprachebegriff also nicht allein auf die ‚Umgangssprache‘ bezogen werden, und auch andererseits werden nicht nur die Alltagskommunikation, sondern auch „[...] erhebliche Teile der institutionellen Kommunikation (d.h. Verwaltung, Gericht, Handel, Industrie etc.) [...] mit Ausdrucksmitteln der Umgangssprache bewältigt“ (Steger 1984, 255). Da nach Auffassung Stegers die Umgangssprachen von fast allen gesellschaftlichen Gruppen benutzt werden, kann keine „[...] im herkömmlichen Sinn soziologisch überschriebene Gruppierung heute als Träger der Umgangssprachen bestimmt werden [...]“ (Steger 1984, 259). Daher bezeichnet er die Träger einer Umgangssprache auch nicht als „Umgangssprachengemeinschaft“, sondern als „Umgangssprachengesellschaft“.

---

<sup>47</sup> In Zusammenhang mit den Vorwürfen, die (Alltags)sprache ‚funktioniere‘ heute nicht mehr, werden wir uns nochmals vertieft mit dieser These auseinandersetzen müssen.

Weiter führt Steger aus, in manchen Diskussionen werde behauptet, „[:::] daß man in den Umgangssprachen eine Sprachvarietät für die privaten/nicht öffentlichen Situationen sehen könnte, der die Standardsprache als Sprache der öffentlichen Situationen gegenübersteht“ (a.a.O., 269). Steger lehnt diese Unterteilung ab, da in diesem Falle einerseits die „Mundarten“ nicht mehr von den „Umgangssprachen“ getrennt werden können und da andererseits auch gerade „für die Mundartsprecher mit dominierend lokalem Kommunikationsradius“ die ‚Umgangssprache‘ die Sprache in der Öffentlichkeit ist (Gemeinderat, Verein, untere Verwaltungsebene). Nach diesem Verständnis ist dann für Mundartsprecher die „Umgangssprache“ die „regionale Hochsprache“ (vgl. a.a.O., 269). Mit Bezug gerade auf diese Möglichkeit, die jeweilige ‚Umgangssprache‘ als jeweilige ‚regionale Hochsprache‘ zu bezeichnen, und ‚Umgangssprache‘ als sprachliche Varietät mit *regionaler* Reichweite zu betrachten, ist es m. E. angebracht, Stegers Vorschlag aufzugreifen (vgl. a.a.O., 251) und den Ausdruck „(regionale) Umgangssprache“ durch „Regiolekt“ zu ersetzen. Dies sollte nicht nur im Sinne einer terminologischen Vereinheitlichung geschehen<sup>48</sup>, sondern auch deshalb, um durch diese Ersetzung und Betonung eines regionalen Aspektes eine wertende Diskussion um den Terminus ‚Umgangssprache‘ zu vermeiden (im Sinne einer ‚niederer‘ Sprachstufe bezogen auf die ‚Standardsprache‘). Auch wenn man den Terminus ‚Regiolekt‘ nicht verwenden möchte, sollte man zumindest von ‚Umgangssprachen‘ (also im Plural) sprechen, um diesen regionalen Aspekt zu verdeutlichen.

### 3.3 Die Konzeption der ‚Inneren Mehrsprachigkeit‘

Der Staatsbürger der Gegenwart steht, wie schon nach diesen wenigen Beispielen ersichtlich, vor einem sprachwissenschaftlichen ‚Terminologie-Scherbenhaufen‘: Über die Periodisierung der ‚Gegenwartssprache‘ herrscht Uneinigkeit, die Trennlinien zwischen ‚Umgangssprache(n)‘ und ‚Standardsprache‘ sind unscharf, ja beide Termini in sich selbst nicht einmal eindeutig definiert, sondern subjektiv beschrieben, je nach Auffassung der betreffenden Autoren.

Die übliche und auf den ersten Blick so einleuchtende Unterteilung ‚der deutschen Sprache in ‚Umgangssprache‘ auf der einen und ‚Standardsprache‘ auf der anderen Seite zeigt sich als höchst umstrittene und vage Abstrak-

<sup>48</sup> Analog zu: Dialekt, Soziolekt, Idiolekt und ungebräuchlicheren Bezeichnungen wie Sexlekt (für geschlechtsspezifischen Sprachgebrauch, vgl. Glück 1979, 60); Natiolekt, Politolekt (vgl. Strauß/Zifonun 1985, 94 ff.); Technolekt (vgl. Otto 1981).

tion. Doch auch innerhalb dieser Definitionen wurde für den aufmerksamen Leser schon deutlich, daß da ‚noch mehr‘ sein muß als diese klassische Dichotomie und das inzwischen weit verbreitete Wissen um die Existenz der hier nicht erörterten Fachsprachen. Denn die Standardsprache erschien als „herausragende Varietät“ der Gesamtsprache, und es war nicht nur von ‚der‘ Umgangssprache, sondern von diversen Umgangssprachen die Rede. Wie soll man also ‚die‘ deutsche Sprache beschreiben?

„Die Gesamtsprache, z. B. Deutsch, ist nur eine Abstraktion als Summe aller Varietäten, die man der deutschen Sprache zurechnet. Auch das sogenannte ‚gute Deutsch‘ ist nur eine Varietät der deutschen Sprache, allerdings eine sehr unklare, idealisierte, über deren Varianten man sehr streiten kann. Statt der Zweiteilung in Standard/Dialekt oder der Dreiteilung Hochsprache/Umgangssprache/Dialekt rechnet man heute in der Sprachwissenschaft mit ‚Innerer Mehrsprachigkeit‘, wobei -sprach- hier im Sinne von Varietäten zu verstehen ist“ (v. Polenz 1986, 11). Ergänzend muß hinzugefügt werden, daß v. Polenz unter Varietät bzw. den „Existenzformen einer Sprache“ die „verschiedenartigen Teilsysteme oder Subcodes einer Sprache“ versteht (a.a.O., 10) und unter Varianten „sprachliche Alternativausdrücke“ (a.a.O., 7).

Für die Sinnhaftigkeit der Terminologie-Diskussion hat dies zur Folge, daß „[...] Begriffe wie Standardsprache, Hochsprache, Schriftsprache, Literatursprache stark relativiert, wenn nicht gar fragwürdig [werden]“ (v. Polenz, 1983, 52), dies wurde in den letzten Kapiteln gezeigt. Diese ‚innere Mehrsprachigkeit‘ ist „[...] analysierbar als das Zerfallen – oder neutraler gewendet die Aufspaltung – des sprachlichen Codes innerhalb der Sprachgemeinschaft in eine Vielzahl von koexistenten sprachlichen Varietäten und Subvarietäten bzw. heterogenen varietätenspezifischen Teilwortschätzen mit ihren jeweils – je nach dem Aspekt der Sortierung – Sprecher(gruppen) – oder sach-, funktionsspezifischen Ebenen oder Hierarchien und soziologisch bzw. soziolinguistisch definierten Stratifikationen [...]“ (Strauß/Zifonun 1985, 17f.). Um dieses Phänomen weniger abstrakt zu formulieren: wir leben in einer pluralistischen, ausdifferenzierten Gesellschaft mit wachsendem Expertentum und zunehmenden Spezialgebieten. Nach N. Luhmann wird „unsere Gesellschaft seit längerem nicht mehr von einer Oberschicht mit ihrer einheitlichen ‚gepflegten Semantik‘ gesteuert [...], [sondern] das Wissen der Gesellschaft [ist] in spezifische Wissensbestände gesellschaftlicher Teilsysteme ausgewandert [...], zwischen denen sich kein Primat mehr herausbilde[t]“ (zit. n. Bausinger 1983, 19). Es ist allerdings zu bedenken, daß sich in gewissem Sinne sprachlich dann doch ein Primat herausbildet und zwar die

‚Bildungssprache‘, die durch die Medien und insbesondere durch das Fernsehen im gesamten ‚Informationsbereich‘ weit Verbreitung findet bzw. den Zugang zu diesem Allgemein-Wissenswertem erst ermöglicht.<sup>49</sup> Auch in diesem Zusammenhang wird erneut ein zentraler Aspekt dieser Arbeit deutlich: „language is a part of, as well as a result of, social process“ (Fowler/Kress 1979, 190; vgl. auch Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit), d. h. es besteht in der Demokratie ein Wechselspiel zwischen gesellschaftlichem Pluralismus und sprachlichem Pluralismus. So ist auch ‚innere Mehrsprachigkeit‘ im gesellschaftspolitisch-öffentlichen Bereich zentraler Bestandteil der pluralistischen Gesellschaft und ein kostbares Gut in einer Demokratie. Daher wundert es nicht, daß z. B. für die Sprachlandschaft der ehemaligen DDR im ‚Verhältnis der sprachlichen Subsysteme‘ von ‚Wissenschaftssprache(n) der politischen Theorie‘, ‚Ideologie- und Meinungssprache‘ und Gesamtsprache eine „Tendenz zur Homogenisierung der unterschiedlichen sprachlichen Subsysteme bzw. Kommunikationsbereiche als ‚innerer Sprachausgleich‘ bzw. als weitgehende Beseitigung ‚innerer Mehrsprachigkeit‘ im gesellschaftlich-öffentlichen Bereich charakteristisch ist“ (vgl. Strauß/Zifonun 1985, 420).<sup>50</sup> Je spezieller die Arbeitsbereiche in der Gesellschaft sind, um so ausdifferenzierter ist die Sprache dieser Arbeitsbereiche. Gesellschaftliche Arbeitsteilung hat sprachliche Arbeitsteilung zur Folge – und umgekehrt ist auch

<sup>49</sup> Vgl. dazu Strauß/Zifonun 1985, 86ff., wie bereits erwähnt.

„Informationsbereich“ ist hier als Gegensatz zur ‚Unterhaltung‘ aufzufassen. Wir werden allerdings noch näher darauf eingehen, daß auch hier die Grenzen fließend sind. Formal betrachtet ist aber das Verständnis von ‚Informationen‘ für die Partizipation des Staatsbürgers an demokratischen Prozessen von größerer Relevanz als das Verständnis von ‚Unterhaltung‘.

<sup>50</sup> In diesem Zusammenhang ist schon jetzt darauf hinzuweisen, wie absurd es ist, Kritik an Sprachnormen (im weitesten Sinne, also z. B. auch die Norm der Angemessenheit des Ausdrucks) mit demokratiezerstörenden, sozialistisch angehauchten Bestrebungen in Zusammenhang zu bringen, wie es z. B. Gutschow (1982, 183) tut: „Es gibt Stimmen, die es für ein Zeichen progressiver Einstellung halten, auf sprachliche Normen zu verzichten oder ihren Geltungsbereich zumindest wesentlich einzuschränken. Ihnen müßte zu denken geben, daß aus den sozialistischen Staaten nicht eine einzige Äußerung bekannt ist, die in dem Einhalten sprachlicher Normen eine Behinderung der Persönlichkeitsentwicklung gesehen hätte“. Bei der Behandlung der Lehrpläne und der Diskussion von Normen werden wir uns noch häufiger und ausführlicher mit dieser unterstellten Verbindung zwischen Normenkritik und Sozialismus befassen müssen. Es wird hier vollkommen ignoriert, daß ‚innerer Sprachausgleich‘ eine einzig richtige Definition von politischen Begriffen in Anlehnung an die marxistisch-leninistische Ideologie voraussetzt; daß generell ein normgerechtes Verhalten der Menschen zum Programm der realen sozialistischen Staaten gehört(e) und daß dies in vollkommenem Gegensatz zu einer pluralistischen Gesellschaft steht.

gesellschaftliche Arbeitsteilung erst durch sprachliche Arbeitsteilung erkennbar. H. Putnam formulierte in diesem Sinne auch seine, überall bei diesen Überlegungen mitschwingende, „Hypothese von der universellen sprachlichen Arbeitsteilung“.<sup>51</sup>

Einerseits kann im Bereich der Fachsprachen und Wissenschaftssprachen jede Art von Erkenntnisgewinn überhaupt nur durch diese Spezialisierung bzw. Differenzierung erreicht werden – andererseits werden „[...] diese Differenzierungen aber vor allem durch den Bezug der Fach- und Wissenschaftssprache zur Gemeinsprache [zum gesellschaftlichen Problem]“ (Strauß/Zifonun 1985, 18; Erg. A.T.).

„Angesichts des sprachlosen Laien auf vielen Gebieten bzw. des ‚sprachkompetenzeinseitigen‘ Experten auf einem Gebiet“ kann man als negative Folge dieser inneren Mehrsprachigkeit ein ‚Chaos innerer Mehrsprachigkeit‘ befürchten, das viele Gruppen diskriminiert, wenige privilegiert und alle sozial entfremdet. Diese „Verselbständigung von heterogenen Teilsprachen innerhalb der Gesamtsprache“ kann dazu führen, daß der Bürger im demokratischen Staat entmündigt wird, indem seine gesamte (soziale, rechtliche, politische etc.) Handlungsfähigkeit „angesichts seiner ‚Sprach- und Kommunikationslosigkeit‘“ völlig eingeschränkt wird (vgl. Strauß/Zifonun 1985, 23). Schlieben-Lange (1983, 166) befürchtet durch die Dominanz der Wissenschaftssprache, – sie nennt es „die Verselbständigung des Diskursuniversums ‚Wissenschaft‘“ – eine sprachliche Zukunft, wie sie in Orwells „1984“ durch das ‚Newspeak‘ beschrieben wird.<sup>52</sup> Aufgrund des wissenschaftssprachlichen Einflusses befürchtet sie, daß „die einzelsprachlich strukturierten ‚alltags-sprachlichen‘ Bereiche ins Licht des Archaisch-Marginalen [geraten]“, und sie befürchtet weiter, daß wir, analog zu ‚Newspeak‘, mit einem verharmlosenden, einfachen A-Wortschatz für das Alltagsleben, einem B-Wortschatz für den politisch-ideologischen Bereich und einem C-Wortschatz der Wissenschaften rechnen müssen. Dies scheint aber doch zu sehr literarisch-fiktiv gedacht, denn: „Im Vergleich zu unserem war das Neusprechvokabular winzig,

<sup>51</sup> „Jede Sprachgemeinschaft weist die eben beschriebene Art sprachlicher Arbeitsteilung auf, das heißt, sie verwendet wenigstens einige Ausdrücke, für die gilt: Die mit diesen Ausdrücken verknüpften Kriterien kennt jeweils nur eine Teilmenge der Menge aller Sprecher, die diesen Ausdruck beherrschen, und ihre Verwendung durch andere Sprecher beruht auf einer spezifischen Kooperation zwischen diesen und den Sprechern aus anderen Teilmengen“ (Putnam 1979, 39).

<sup>52</sup> Dabei sollen uns die jeweiligen Jahreszahlen nicht irritieren. „1984“ ist hier nach wie vor als Symbol für die Zukunft schlechthin aufzufassen, auch wenn wir nun zeitlich real schon weit über das Jahr 1984 ‚hinaus‘ sind.



und ständig erprobte man neue Methoden, es weiter zu reduzieren. Neusprech unterschied sich von fast allen anderen Sprachen dadurch, daß sein Vokabular mit jedem Jahr schrumpfte, statt zu wachsen. Jede Reduktion war ein Gewinn, denn je kleiner die Auswahlmöglichkeit, desto geringer die Versuchung zu überlegen.“<sup>53</sup>

Diese Beschreibung der Sprache ist angesichts des *gerade* wachsenden Wortschatzes (durch die Spezialisierung in der Gesellschaft) für die Zustandsbeschreibung des heutigen Deutsch nicht zutreffend und auch nicht geeignet. Dazu kommt, daß Orwell erläutert: „Nur sehr wenige C-Wörter kursierten im täglichen oder im politischen Sprachgebrauch“ (a.a.O., 311) – und dies steht in eklatantem Widerspruch zu dem festgestellten Eindringen der ‚Wissenschaftssprache(n)‘ *gerade* in die anderen sprachlichen Bereiche.

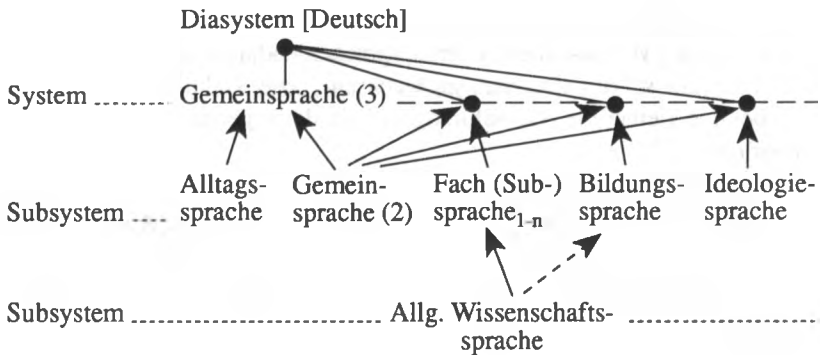
Die geäußerten Befürchtungen erscheinen als stark übertrieben – doch aufgrund der stetigen sprachlichen bzw. gesellschaftlichen Spezialisierung ist es geboten, der Forderung zuzustimmen, „[...] daß die einem möglichst ungehinderten Informationsfluß zwischen Fachwelt und Allgemeinheit im Wege stehenden, sozial und/oder kognitiv bedingten und sprachlich-kommunikativ erfahrbaren Barrieren im Dienst (und zum Nutzen der Mitglieder) der demokratischen Gesellschaft abgebaut bzw. durchlässig gemacht werden müssen. [...] Denn ‚Verständlichmachung‘ (und dazu gehört nicht nur der Abbau von Informationsbarrieren, sondern auch die Verringerung von sprachlichen Manipulationsgefahren durch Aufklärung) einerseits und ‚Verstehen‘ von Sprache andererseits sind wesentliche, komplementär aufeinander zu richtende Bedingungen für demokratische Mitsprache [...]“ (Strauß/Zifonun 1985, 24f.).

Zur Beschreibung der ‚Gesamtsprache Deutsch‘ bzw. des ‚Diasystems Deutsch‘ entwickeln Strauß/Zifonun folgende „hierarchische Darstellung der Beziehung von Systemen, Subsystemen und Sub-Subsystemen“, die hier zur besseren Veranschaulichung dargestellt werden soll<sup>54</sup>:

---

<sup>53</sup> Aus Gründen der leichteren Verständlichkeit wurde hier aus der deutschen Übersetzung zitiert: G. Orwell „1984“, Übers. von M. Walther, Hrsg. und mit einem Nachwort von H. W. Franke. Frankfurt/Berlin/Wien 1984, S. 311.

<sup>54</sup> Strauß/Zifonun 1985, 75 Abb. 13. Die ausführliche Entwicklung dieses Modells: a.a.O.; Kapitel 2.4.1 bzw. S. 52ff.



Erläuterungen der Zeichen:

Der Pfeil (  $\longrightarrow$  ) heißt ‚als Teilmenge enthalten in‘

Der Strich ( ——— ) heißt ‚gerichtet von unten, den kleinen Punkten auf der Systemebene, nach oben zum Diasystem‘.

a) Nach dieser Auffassung „ist das Diasystem die Menge aller Systeme, wobei ein System jeweils aus der Vereinigung eines beliebigen Subsystems mit dem ausgezeichneten Subsystem **Gemeinsprache (2)** zustandekommt“ (Strauß/Zifonun 1985, 59).

b) **Gemeinsprache(2)** ist dasjenige Subsystem, das die anderen Subsysteme zu jeweiligen vollständigen Systemen ergänzt (a.a.O., 59).

c) Zur Kombination von Alltagsprache und **Gemeinsprache (2)**:

„Während die **Gemeinsprache (2)** das Instrumentarium bereitstellt, das für alle Kommunikationsformen innerhalb eines Diasystems gültig ist, z. B. das grammatikalische und illokutive System oder die verschiedenen Klassen der Funktionswörter oder auch die lexikalischen Inventare der deiktischen Bezugnahme auf Personen, Orte, Zeiten usw., ist die Alltagsprache auf eine bestimmte Klasse von Gegenstand- und Handlungsbereichen zugeschnitten, die wir [...] Lebenswelt oder Alltagswelt genannt haben. Allerdings ist der unscharfe Begriff Alltags- oder Lebenswelt nicht zu eng zu fassen. Die Lebenswelt/Alltagswelt wird durch Kontakt mit, das Eindringen und die Integration von fachlichen Wissensbeständen ständig verändert [...]“ (a.a.O., 73f.).

d) „Da die Alltagssprache ein Teil der Gemeinsprache (3) ist, können wir von einem Austausch zwischen Fachsprachen und Alltagssprache sprechen oder von einem Austausch zwischen Fachsprachen und Gemeinsprache“ (a.a.O., 74).

Man zählt ca. 30 Fachsprachen, bzw. spezielle Lebensbereiche, die in das Leben des einzelnen hineinreichen, d. h. mit der Gemeinsprache besonders in Verbindung stehen. (vgl. a.a.O., 36f.)

e) Varietäten sind alle Sub-Subsysteme, einschließlich des Subsystems ‚Allgemeine Wissenschaftssprache‘ und ausschließlich der Subsysteme Gemeinsprache (2) und Alltagssprache (vgl. a.a.O., 74).

„Die‘ deutsche Sprache ist also eine Abstraktion, die sich aus der Beziehung von Systemen, Subsystemen und Sub-Subsystemen konstruieren läßt. Es gibt auch „keine bestimmte Norm, die man ‚die deutsche Sprache‘ nennen und von der man den Sprachgebrauch bestimmter Gruppen als abweichend unterscheiden könnte. Deutsche Sprache ist vielmehr nur die abstrakte Summe der potentiellen Sprachanlagen [...] aller der in mehreren Staaten lebenden und verschiedenen Gruppen zugehörigen Menschen, die von Kind an gewohnt sind, mit Hilfe des deutschen Regelsystems sich auszudrücken und zu handeln [...]. Da das Fortwirken alter Sprachideologien schon immer als Mittel sozialer Kontrolle benutzt wurde, ist kritische Reflexion über das kollektive Reden und Urteilen über Sprache ein wichtiger Teil der Primärsprachlehre“ (v. Polenz <sup>9</sup>1978, 185).

Diesem Thema, dem Deutschunterricht in der Schule, wollen wir uns im folgenden Kapitel zuwenden.

## 4 ‚Deutsch‘ als Lehrfach in der Schule

*Man freut sich, daß das Volk sich mehrt  
nach seiner Art behaglich nährt  
sogar sich bildet, sich belehrt –  
doch man erzieht sich nur Rebellen*

(Goethe, Faust II, V 10156)

Mit Fragestellungen zum Bereich ‚Deutsche Sprache‘ wird der größte Teil der Bevölkerung (in der BRD)<sup>55</sup> ausschließlich in der Schule konfrontiert, sieht man einmal von den Zeitungsmeldungen bzw. publizierten Meinungen zum Thema ‚Deutsche Sprache‘ ab, mit denen wir uns an anderer Stelle auseinandersetzen werden.

Gleich zu Beginn der Überlegungen zum Thema Deutschunterricht müssen aber zwei Feststellungen getroffen werden, die auf den ersten Blick äußerst trivial erscheinen mögen:

- i) Damit die Bevölkerung gleichermaßen mit einem Schulfach konfrontiert werden kann, muß Schulpflicht herrschen und es müssen Schulen vorhanden und erreichbar sein.
- ii) Damit die Bevölkerung in der Schule sich überhaupt mit ‚der Deutschen Sprache‘ auseinandersetzen kann, muß eine derartig zu bezeichnende Sprach-Varietät erst einmal existent und als Lehrfach akzeptiert sein.

Diese beiden Feststellungen sind deshalb so stark hervorzuheben, weil in den meisten Aussagen in der Öffentlichkeit über den Bildungsstand der Bevölkerung bzw. über die Deutschkenntnisse der Bevölkerung ahistorisch argumentiert wird und die diesbezügliche Entwicklung in unserer Gesellschaft in den letzten 200 Jahren überhaupt nicht wahrgenommen oder in Betracht gezogen wird.

„Das Zeitmaß ist [jedoch] Bedingung für eine bestimmte Ansicht der Geschichte“ (Günther 1980, 35).

<sup>55</sup> Die Verfasserin weist hier nochmals ausdrücklich darauf hin, daß sich diese Arbeit auf die Bundesrepublik Deutschland bezieht und die DDR nicht berücksichtigt wurde. Auch wenn während der Fertigstellung der Arbeit die DDR aufgelöst wurde und zur BRD beigetreten ist und dieses Gesamtgebiet sich ‚Deutschland‘ oder auch als Gesamtes ‚BRD‘ nennt, ist hier die ‚alte‘ BRD gemeint.

Wir werden uns im Zusammenhang mit der Diskussion um die Behauptung, die Lese- und Schreibfähigkeit der Deutschen schwinde bis hin zu verstärktem Analphabetismus, nochmals ausführlicher mit dem Faktor Bildung und Literalisierung befassen.<sup>56</sup>

Es sei aber bereits an dieser Stelle für die Interpretation von ‚Niedergangs-Vorstellungen‘ auf den Gedankengang hingewiesen, daß sich Entwicklungen, Veränderungen, Wiederholungen oder Konstantes nur bei Berücksichtigung eines dementsprechend großen historischen Zeitraumes aussagekräftig beschreiben lassen.<sup>57</sup>

Im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Arbeit kann und soll weder ausführlich auf eine deutsche Bildungs- bzw. Unterrichtsgeschichte noch auf eine umfassende geschichtliche Darstellung der Entstehung ‚der deutschen Sprache‘ eingegangen werden.<sup>58</sup>

Dennoch sollen die folgenden grundsätzlicheren Überlegungen nicht unerwähnt bleiben, auch wenn sie aus den besagten Gründen vereinfacht und fragmentarisch dargestellt werden.

#### 4.1 Einige Überlegungen zur Bildungsgeschichte und Bildungssituation in Deutschland bzw. in der BRD

Zu keiner Zeit in der Geschichte des deutschsprachigen Raumes wurde es so vielen Teilen der Bevölkerung ermöglicht, sich zu ‚bilden‘. In der Bundesrepublik gibt es ein differenziertes Schulsystem mit 9 Jahren Schulpflicht, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, darüber hinaus gefächerte Zweige der Erwachsenenbildung und diverse Einrichtungen für Behinderte und Lernbehinderte.

---

<sup>56</sup> Vgl. dazu Kapitel 5 dieser Arbeit.

<sup>57</sup> Günther (1980, 35) macht das, wenn auch etwas ‚blumig‘ formuliert, an folgendem Beispiel deutlich:

„Die kurze Zeitspanne läßt das Sinken der Sonne als bedrohlich erscheinen, weil ihr Wiederaufgehen nicht innerhalb des Erfahrungsraumes liegt. Die Dunkelheit und Melancholie des Herbstes scheint schicksalhaften Verfall zu bedeuten, weil die Gewißheit des Wiederauflebens fehlt. Anders steht es bei dem langen Zeitmaß, das in den Wiederholungen und Veränderungen das Konstante, beim Individuellen und sich Wandelnden das Vergleichbare zu beobachten erlaubt.“

<sup>58</sup> Vgl. allgemein zur Bildungsgeschichte: Wehler 1989, Bd. 2, bsds. S.174–241 u. S.458–546 ; sowie zur Sprachgeschichte v. Polenz <sup>9</sup>1978, Sonderegger 1979 und dort angegebene Literatur.

Um 1800 konnte nur etwa ein Prozent der Bevölkerung Deutschlands am literarischen Leben teilnehmen, 1874 besuchten 94% der Kinder ausschließlich die Volksschule. Über 100 Jahre später, 1980, lag dieser Anteil nur noch knapp bei 50%, das Abitur legten im Jahr 1900 gerade 2% ab, 1980 waren es schon 22%.<sup>59</sup> Durch eine Studie von Bielefelder Wissenschaftlern<sup>60</sup> gestützt, läßt sich für die BRD feststellen: „Der Schulbesuch mit anschließendem Besuch vollzeitlicher allgemein- oder berufsbildender Ausbildungsstätten ist zum *beherrschenden Strukturmerkmal der Jugendphase* [Hervorheb. A.T.] geworden. Die Sekundarstufe I bis zum Alter von 16 Jahren besuchen heute praktisch 100 Prozent eines Jahrgangs. 25 Prozent der entsprechenden Altersgruppen erwerben heute Abitur, weitere 35 Prozent einen qualifizierten Abschluß nach zehn Jahren Schule. In den 50er und 60er Jahren [dieses Jahrhunderts, Ergänzung A.T.] lagen diese Quoten bei etwa einem Fünftel dieser Werte.“ Man muß dazu auch bedenken, daß zwei Weltkriege in diesem Jahrhundert den Schulunterricht, die Qualität der Abschlüsse („Notabitur“), das Studium oder sonstige Ausbildungen erheblich beeinträchtigt haben. Als zentraler Aspekt der Bildungsgeschichte muß bemerkt werden, daß inzwischen ca. die Hälfte der Studierenden bzw. der vermeintlich neutral gebrauchten ‚Kinder und Jugendlichen‘ weiblichen Geschlechtes sind. Unter ‚Kinder und Jugendlichen‘ muß man sich für den Bereich der höheren Schulbildung bis zu Beginn dieses Jahrhunderts ausschließlich – und dann auch weiterhin überwiegend – Jungen und Männer vorstellen.<sup>61</sup>

Die vorherrschende Meinung, wie sie in einer Monatsschrift von 1784 zum Ausdruck kommt, verwehrt den Frauen bis tief in dieses Jahrhundert hinein gleichwertigen Zugang zur Bildung: „Das weibliche Geschlecht der höheren Stände hat – fast mögte man sagen, zu ihrem bisherigen Glück – fast gar keine öffentlichen Schulen gehabt. Ihr angeborener Verstand blieb ihnen daher gesunder, die natürlichen Begriffe richtiger [...]“ (zit. n. Gessinger 1980, 21).

Höhere Bildung bzw. Schulbesuch ist also – allein aus weltanschaulichen Gründen – bis zu Beginn dieses Jahrhunderts eine Angelegenheit, die nur die männliche Bevölkerung betrifft.<sup>62</sup>

<sup>59</sup> Vgl. Augst 1982, 130 und auch Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1987.

<sup>60</sup> Vgl. RNZ, 8.9.1987.

<sup>61</sup> Vgl. zur Bildungsgeschichte der Frau: Engelsing 1974, 296 ff.

<sup>62</sup> Erst 1858 wurde z. B. in Baden-Württemberg durch eine Änderung des Volksschulgesetzes Frauen ermöglicht, Volksschullehrerinnen zu werden, allerdings nur als „Unterlehrer“

In Württemberg wurde bereits 1649 die Schulpflicht eingeführt, in Preußen 1717 u. 1736 und in Bayern 1802 (vgl. Engelsing 1973, 45).

Die Schulpflicht in Württemberg „wurde seit der Rheinbundzeit relativ zügig verwirklicht, als der staatliche Einfluß sich auch in diesem Bereich ausdehnte. Und 1807 wurden sämtliche Schulen dem ‚Ministerium des Kirchen- und Schulwesens‘ unterstellt; Kirchenbeamte behielten das Recht der Mitverwaltung. Das Volksschulgesetz von 1836 [...] ordnete die Rechtsmaterie in übersichtlicher Form. Seither wurde der Schulbesuch von der Polizei notfalls erzwungen [...]“ (Wehler <sup>2</sup>1989, 490). Durch Gesetz wurde in Bayern 1823, in Baden 1826 und in Sachsen 1835 erst Pflicht, daß die Volksschullehrer überhaupt ein Seminarstudium absolvierten. Man fürchtete nämlich auch, daß die Lehrer generell ‚zuviel‘ wissen könnten. So wandte sich z. B. 1844 der preußische Kultusminister von Eichhorn „[...] gegen die ‚planlose und verderbliche Vielleserei‘ der Lehrer. Die Bildung untergrabe nämlich die Autorität.“<sup>63</sup> Besonders die reale naturwissenschaftliche Bildung sei gefährlich. Eichhorn und seine Berater zogen aus dieser Feststellung schulpolitisch die Folgerung, am besten bewährten sich in der Grundschule diejenigen Lehrer, die überhaupt kein Seminar besucht hätten“ ( zit. n. Engelsing 1973, 67). Zu dieser Furcht vor gebildeten Lehrern kommt noch die Relation zwischen Lehrern und Schülern hinzu, die die Qualität des Lernens negativ beeinflusst: 1820 1:68; 1830 1:84; 1840 1:86, 1848 1:90; in Königsberg gar 1:170 und in Berlin 1:180 (vgl. Wehler <sup>2</sup>1989, 486ff.).

Formale Schulpflicht bedeutete außerdem noch nicht, daß auch tatsächlich überall kontrolliert wurde, ob die Kinder überhaupt in die Schule geschickt werden. In Preußen war dies nur auf den königlichen Domänen möglich, Feldarbeit der Kinder im Sommer und unpassierbare lange Schulwege im

---

bzw. „Lehrgehilfen“. Man glaubte, die Frauen seien nicht fähig, den Unterrichtsgegenstand überhaupt zu erfassen. Kleidervorschriften mußten eingehalten werden, dann wurde verfügt, daß die Zulassung zum Lehramt dann erlischt, wenn die Lehrerinnen heiraten. Dieses Gesetz wurde in der Weimarer Republik abgeschafft, 1937 erneut gültig und erst 1950 endgültig gestrichen (vgl. Schulintern 6/1987, 16)

<sup>63</sup> Daher wurden 1832 in Bayern und 1842 in Preußen auch die Lehrervereine verboten. „In verkappter Form wuchsen die Vereine aber trotz oder wegen der Behinderung in den 40er Jahren weiter, denn alle Wünsche nach Einkommensanhebung, Pensionsrecht und einem hohen Maß an Berufsautonomie wurden unnachgiebig abgelehnt. Obwohl vor 1848 allein ‚standespolitische‘ Verbesserungen gefordert wurden, bildete sich wegen des permanenten Widerstandes, auf den die Lehrer trafen, auch eine latente allgemeinpolitische Reformsympathie heraus. Das sollte sich 1848 erweisen, obwohl das Ausmaß der Lehreraktivität meist grandios überschätzt worden ist“ (Wehler <sup>2</sup>1989, 490).

Winter verhinderten oftmals einen Schulbesuch in den Territorien, die von lokalen Obrigkeiten verwaltet wurden. Auch sagt die Zahl neugebauter Dorfschulen noch nichts über die tatsächliche Verfügbarkeit aus: zwar wurden z. B. zwischen 1732 und 1742 in Ostpreußen 1200 neue Schulen gebaut, – aber 70–80 Dörfer zählten oft zu einer Kirchengemeinde, die in den meisten Fällen von nur einem Schulmeister betreut werden mußten. So sahen die Bewohner vieler Dörfer sowohl den Lehrer als auch den Pfarrer nur äußerst selten (vgl. Gessinger 1980, 29f.).

Diese mangelhafte Schulversorgung für den größten Teil der Schüler stellt sich allerdings erst aus der heutigen Sicht als Problem dar. Sie war auch, aufgrund der bereits erwähnten Furcht vor ‚Wissen‘, durchaus gewollt.

Die Schule wurde seit Ende 1790 als ‚staatliche Anstalt‘ bezeichnet und somit in die öffentlichen Einrichtungen wie Zuchthäuser, Waisenhäuser, Gefängnisse und Manufakturen eingereiht. Diese Anstalten „[...] verkörperten den staatlichen oder privaten Machtanspruch, die Disziplinierung oder freiwillige Unterordnung, für die Unterklassen den Zwang, die Entmündigung und innere Kolonialisierung“ (Gessinger 1980, 44). Friedrich II. schrieb in diesem Sinne in einem Brief an seinen Minister von Zedlitz, daß die jungen Menschen auf dem Land nur das Notwendigste lernen sollen, nur ein bißchen lesen und schreiben, damit diese „hübsch“ in ihren Dörfern blieben und nicht „Secretairs und so was“ in den Städten werden wollen (vgl. Gessinger 1980, 34; Anmerkung 63). Von Zedlitz grenzte dementsprechend die Themen für den Unterricht der Unterklasse, des Bürgertums und der herrschenden Klasse stark voneinander ab, denn durch den politischen Unterricht in den Schulen sollte die gesellschaftliche Bestimmung der Klassen verfestigt werden.

Die Unterklasse sollte in erster Linie die vorgesetzten Personen lieben, ihre Pflichten gegenüber der Obrigkeit wahrnehmen, unbedingten Gehorsam gegenüber Gesetzen zeigen und zufrieden sein.

Die mittlere Klasse sollte zur Liebe zum Vaterland erzogen werden, die „Vorzüge der Vaterländischen Regierung“ erkennen, mit den Kategorien „Verdienst und Belohnung“ vertraut gemacht werden und „Bürgerliche Ruhe und Eintracht“ wahren.

Die herrschende Klasse sollte lernen, die allgemeine Ordnung durch „Gesetze und Handhabung der Gerechtigkeit – durch kluge Anwendung der Macht“ aufrecht zu erhalten. Die „Pflichten des Kriegsmanns gegen das Vaterland“ sowie „Ehre und Nachruhm“ werden thematisiert (vgl. Gessin-



ger 1980, 15f.).<sup>64</sup> Es bleibt also zusammenfassend festzuhalten, daß trotz der Einführung und Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht in allen deutschen Staaten „[...] zahlreiche Familien von Bauern, Landarbeitern, Handwerkern und Krämern, erst recht aber ungelerten besitzlosen Unterschichten [...] nicht sechs oder gar acht Jahre lang auf einen guten Teil der Arbeitskraft ihrer Kinder verzichten (wollten und konnten)“ (Wehler <sup>2</sup>1989, 491).

Außerdem blieb die Mehrheit der Bevölkerung, die, wenn überhaupt, nur die Möglichkeit hatte, die Landschule zu besuchen, „[...] völlig von dem abgetrennt [...], was uns unter dem Begriff Aufklärung als glänzender kultureller Aufschwung kolportiert wird: Ihnen war der Zugang zur Literatur, Baukunst, Musik, zur entfalteten bürgerlich-städtischen oder höfischen Kultur versperrt und sollte es auch bleiben. [...] Sie konnten in der Mehrzahl nicht einmal lesen“ (Gessinger 1980, 34).<sup>65</sup> Analog zu der Furcht vor autoritätsuntergrabenden Lehrern und der Sorge, Schüler könnten zuviel oder Falsches wissen, lassen sich auch historische Belege für die zeitlose Klage anführen, es gebe anstelle der Handwerker zuviel Studierende in der Gesellschaft: „‘Dem Staat’, behauptete in den zwanziger Jahren des 18. Jahrhunderts der Patriot, eine Hamburger moralische Wochenschrift, ‘ist ein einziger fleißiger Handwerker viel besser als zehn nichtswürdige Gelehrte.’ Diese Auffassung wurde in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in der abgewandelten Form wiederholt, der Gelehrte, womit auch der Student gemeint war, solle ein Handwerk lernen oder gar vom Studium zum Handwerk übergehen“ (Engelsing 1973, 52).<sup>66</sup> Im Verlauf des 19. Jahrhunderts betrug die Zahl der Studenten 1870: 14.100; 1880: 21.000; 1890: 28.900<sup>67</sup> und 1900 34.000. Zusammen mit den techni-

---

<sup>64</sup> Die Schwerpunkte des Unterrichtes wurden hier von der Verfasserin in die etwas modernere Form der ‚Lernziel-Formulierung‘ eingebunden.

Analog zum allgemeinen Strafsystem war auch das Strafsystem in den Schulen je nach Stand in Körperstrafen oder in Strafen gegliedert, die das Ehrgefühl der Schüler verletzten. Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch an die bis weit in dieses Jahrhundert hineinreichende Sitzordnung in den Schulen gemäß der Leistung (inclusive der ‚Eselsbank‘).

<sup>65</sup> Es kann m. E. nicht oft genug betont werden, daß man im Hinblick auf Vergleiche der Art ‚früher – heute‘, wie sie zum Bildungsniveau der Bevölkerung oftmals vorgenommen werden, aber auch zur Charakterisierung von historischen Epochen, wie in diesem Falle der ‚Aufklärung‘, die Situation der Masse oder Mehrheit der Bevölkerung berücksichtigen muß und nicht nur die Lage einzelner oder herausragende Einzelereignisse. Das ist sicherlich ein Problem der Quellenlage, sollte aber zumindest bei Beschreibungen dem Leser bewußt sein. (Zur Verdeutlichung des Gesagten sei an die „Fragen eines lesenden Arbeiters“ von Bertolt Brecht erinnert.)

<sup>66</sup> Vgl. dazu auch Engelsing 1974, 163.

<sup>67</sup> Dem entspricht heute die Zahl der Studierenden an der Universität Heidelberg.

schen Universitäten 1905: 54.000. Diese wachsenden Studentenzahlen veranlaßten Bismarck 1890 dann auch zu der Klage: „Heute bildet sich der Sohn [sic!] des Handwerkers und des Kaufmanns, wenn er eine erhabene Mütze auf dem Haupte trägt, mehr ein als ein überspannter Junker [...]. Alles will heute Student spielen“ (zit. n. Engelsing 1973, 135). Bismarck vermutete, daß diese Studierfreudigkeit damit zusammenhänge, daß man sich weniger mit deutschen Klassikern oder Latein zu befassen habe. „Daher kommt auch die große Einbildung, weil keine rechte Bildung da ist“ (a.a.O.).

Alle diese angeführten Belege erheben selbstverständlich nicht den Anspruch, die jeweiligen Zeitströme angemessen charakterisieren zu wollen – zumal auch einzelne Vertreter dieser Epochen mit gegenläufigen Ansichten nicht aufgeführt wurden. Ebenso kann an dieser Stelle nicht das Verständnis des ‚Bildungsbegriffes‘ diskutiert werden. Mit Hilfe dieser angeschnittenen Zeitendenzen sollen entgegen einer ahistorischen Argumentation und im Interesse der weiteren Diskussion in dieser Arbeit, lediglich folgende Gesichtspunkte verdeutlicht werden :

a) Grundsätzlich kann schulische Bildung (mit möglichst geringer ideologisch einseitiger Ausrichtung) für alle Gesellschaftsmitglieder nur für die Gesellschaftsform von Interesse sein bzw. wird nur von den Regierenden ‚erlaubt‘, die von ‚aufgeklärten Menschen‘ für ihren Machterhalt nichts zu befürchten haben.

Da eine Demokratie von Pluralität und größtmöglicher Partizipation ihrer Mitglieder lebt, schafft sie auch, zumindest theoretisch, die besten Rahmenbedingungen dafür, sich aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit durch Aufklärung zu befreien und sich seines Verstandes zu bedienen.<sup>68</sup>

In der Geschichte Deutschlands bedeutet dies, daß seit der Gründung der BRD für den größten Teil der Bevölkerung formal die optimale schulische Versorgung geschaffen wurde, die den aufgeklärten Bürger zum Ziel hat. Wie am Beispiel Rumänien ersichtlich war (und vielleicht auch noch ist), fürchten und verbieten, zumindest bis in das Jahr 1989 hinein, autoritäre Regimes selbst den Besitz von Schreibmaschinen.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Vgl. zu der Kant'schen Maxime auch: Habermas <sup>17</sup>1987, 128f.

<sup>69</sup> Erinnert sei hier auch an die Probleme im Bildungs-Betrieb der DDR seit dem Wegfall der SED-Ideologie. Der Aspekt der Zensur, ein Hemmnis auf dem Weg zum aufgeklärten Menschen, wird in Kapitel 5, in Zusammenhang mit dem Thema ‚Lesen‘, genauer berücksichtigt.

b) Schulische Bildung bzw. Ausbildung ist in gewissem Sinne Luxus. Man muß sich finanziell erlauben können, daß die Kinder nicht für die Familie mitarbeiten müssen. Ebenso müssen infrastrukturelle Voraussetzungen vorhanden sein, um ein Gefälle zwischen Stadt und Land zu vermeiden. Auch heute ist es noch immer für finanzschwächere Familien problematisch, Universitätsstudien zu finanzieren. Aber bei allen Schwierigkeiten, die auch noch in der BRD mit dem Bereich ‚Bildung‘ verknüpft sind, wurde es zu keiner Zeit vor Gründung der BRD, auch von der sozialen Absicherung her, so vielen Menschen<sup>70</sup> ermöglicht, Schulen und Universitäten zu besuchen oder sich sonst weiterzubilden.

c) Bis heute sind die Lehrpläne für die Schulen in der BRD immer wieder Gegenstand politischer und ideologischer Auseinandersetzungen, die durch die Kulturhoheit der Länder und die kulturpolitische Unabhängigkeit der jeweiligen CDU- oder SPD-Landesregierungen ausgelöst werden. Am stärksten geriet in den 70er Jahren dieses Jahrhunderts der Deutschunterricht in das Kreuzfeuer politischer Auseinandersetzungen (vgl. Christ et al. 1974). Darauf werden wir in Kapitel 4.3 noch ausführlicher eingehen, um die stets wiederkehrenden Argumente herauszuarbeiten. Hier soll schon bemerkt werden, daß auch in dieser Diskussion die Angst vor autoritätsuntergrabenden Lehrern eine wichtige Rolle spielt, und in Fortführung zu den Zielformulierungen des Ministers von Zedlitz unter Friedrich II. (vgl. Gessinger 1980, 15) lassen sich gesellschaftliche Normen und Ideale in den Vorgaben für den Deutschunterricht zeigen. Besonders der Aufsatzunterricht läßt sich als Teil der Kulturgeschichte beschreiben (vgl. Ludwig 1990, Krusche 1982, 149ff.).

d) Im Hinblick auf die in dieser Arbeit zu diskutierenden öffentlichen Thesen zur allgemeinen Sprachbeherrschung sei auch auf folgende Tendenz aufmerksam gemacht:

---

<sup>70</sup> Die Stuttgarter Zeitung, 22.4.88, spricht vom „neuen Bildungshunger“. 1988 gibt es 1,41 Millionen Studierende, und es sind steigende Tendenzen festzustellen. Nach dieser Auffassung brauchen Studenten nicht „paßgenaue Ausbildung für ein bestimmtes Berufsraster. Auf der Universität, in welchem Fach auch immer, läßt sich aber in jedem Fall etwas lernen, was im Beruf Verwendung findet: das Denken.“ 1992 ist die Zahl der Studierenden auf ca. 1,8 Mio. angestiegen.

Im übrigen ist die Aussage „soviele Menschen“, auf die Weltbevölkerung bezogen, natürlich relativ und wirklich nur im historischen Vergleich auf Deutschland zu beziehen. Die Bildungssituation in den sogenannten Entwicklungsländern verdeutlicht die in a) und b) angeschnittene Problematik drastisch für die Gegenwart. Weltweit müssen 200 Millionen Kinder arbeiten, um überhaupt ihr Überleben zu ermöglichen. (vgl. Süddeutsche Zeitung, 21.9.90, „Rund 200 Millionen Kinder arbeiten für ihr Überleben.“).

Neben der Befürchtung, die Bevölkerung könne ‚zuviel‘ wissen und so die Autorität untergraben, fürchteten viele auch kontinuierlichen Qualitätsverlust in den Bildungsinhalten. Von Goethes Meinung, daß die Wahrheit nur unter den Akademikern hätte bleiben sollen (vgl. Engelsing 1973, 68), über Bismarcks Kritik an den vielen Studenten, die keine „rechte Bildung hätten“, da sie kein Latein mehr könnten und keine deutschen Klassiker mehr lesen würden (vgl. Engelsing 1973, 135), bis hin zu einer heute verbreiteten Auffassung, wie sie z. B. der Germanist Bayer (1985, 81) vertritt: „Ihr [der Sprachdidaktik, Ergänzung A.T] Bemühen, auch in der weiterführenden Ausbildung Schüler aus traditionell schriftfernen Bevölkerungsschichten durch konkrete und interessante Inhalte zu motivieren [...], ist nicht ohne Erfolg geblieben und hat die Repräsentanz jener Schüler in weiterführenden Schulen und in Universitäten in der Tat erfreulich verbreitert. Insofern dieser Erfolg allerdings nicht in erster Linie durch lehrzielorientierte Förderung solcher Schüler, sondern überwiegend durch *Verringerung der sprachlichen Anforderungen* [Hervorheb. A.T] erzielt wurde, ist er ein Scheinerfolg mit problematischen Nebenwirkungen [...].“<sup>71</sup>

Da man heute aus Gründen des demokratischen Selbstverständnisses und Konsenses, in manchen Fällen auch aus Opportunismus, an der Forderung nach ‚Bildung‘ für möglichst viele Menschen der Gesellschaft nicht mehr rütteln kann (vergl. im o. g. Zitat die Wertung „erfreulich verbreitert“), verlagern sich etliche bildungspolitische ‚Zwangsdemokraten‘<sup>72</sup> auf die Behauptung, die wachsende Bildungsmöglichkeit breiter Bevölkerungsschichten sei durch Verringerung der sprachlichen Anforderungen erzielt worden und habe somit auch einen Niveauverlust ‚der‘ deutschen Sprache insgesamt verursacht.

<sup>71</sup> Zur Frage der ‚Qualität‘ der Bildung muß, was die Bildungsinhalte anbelangt, daran erinnert werden, daß z. B. noch im Jahre 1795 der Student das schönste Zeugnis bekam, der den Professor am besten bezahlte (vgl. Frankfurter Rundschau, 13.8.1987), und daß z. B. der Heidelberger Philosoph Hans-Georg Gadamer zu seiner Dissertation aus dem Jahre 1922 feststellt, daß diese heute eher als „eine gute Magisterarbeit“ angesehen würde, da „[...] nach dem ersten Weltkrieg die Anforderungen bei Doktordissertationen sehr viel bescheidener waren [...]“ (Magazin der Alexander v. Humboldt-Stiftung, Nr.55/August 1990).

<sup>72</sup> Vgl. zu dieser Bezeichnung das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes, Aktenzeichen 1BvR 1165/89.

„Die Charakterisierung ‚Zwangsdemokrat‘ für Menschen, die sich nur unter Zwang oder aus opportunistischen Gründen zur Demokratie bekehren ließen, ist als Vorwurf von der Pressefreiheit gedeckt“ (vgl. Bericht in der RNZ, 27.7.90, („Zwangsdemokrat‘ keine Schmähung“); zum Urteil des Bundesverfassungsgerichtes bezüglich der Äußerung Ralph Giordanos über F. J. Strauß).

Das ist eine der zentralen Thesen für die (negative) Beurteilung der sprachlichen Entwicklung in unserer Gesellschaft.

#### 4.2 Historische Aspekte zur Etablierung und Durchsetzung einer deutschen ‚Standardsprache‘<sup>73</sup>

„Überregionalität und Traditionalität sind die besonderen Merkmale der Standardsprache“ (Mattheier 1990, 7).

Dorthin muß ‚sich‘ eine Sprache aber erst einmal entwickeln bzw. sie muß dahin entwickelt werden, so daß diese Sprachform übergreifend über dialektale Sprachräume und historische Zeiträume Gültigkeit besitzt.

Die deutsche Grammatik hat sich einerseits also durch „freie Sprachentwicklung“<sup>74</sup>, aber auch durch die deutschen Grammatiker und Stillehrer des 16. bis 18. Jahrhunderts (Caius 1578, Opitz 1624, Schottelius 1641 u. 1663, Bödiker 1690, Gottsched 1748 und Adelung 1774)<sup>75</sup> vom „Bibeldeutsch“ Luthers<sup>76</sup> im Original bis hin zu den deutschen Klassikern gewandelt und sie hat „[...] in vielen Dingen eine *Rationalisierung* durchgemacht“ (v. Polenz<sup>9</sup> 1978, 99). Die Grammatiker orientierten sich am lateinischen Vorbild

---

<sup>73</sup> Zusätzlich zu der in 3.2.2 referierten Diskussion zur Terminologie sollen hier einige Bemerkungen zur Geschichte gemacht werden.

<sup>74</sup> Vgl. zu Sprachentwicklung und Sprachwandel auch: Keller 1987, der den „evolutionären Sprachbegriff“ erläutert, bsds. S. 111ff.

Sprache bezeichnet er als „Phänomen der dritten Art“, und anschaulich erklärt er Sprachentwicklung analog Trampelpfaden auf dem Uni-Campus, die, nicht beabsichtigt, Resultat der Handlungen von Menschen sind, die bestimmte Ziele unter der „Maxime der Energieersparnis“ zu Fuß erreichen wollen.

<sup>75</sup> Piirainen (1980, 599) hingegen hält die Rolle der Grammatiker bei der Vereinheitlichung der Sprache in der deutschen Sprachgeschichtsforschung für überbewertet und schätzt den Einfluß der Schriften dieser Grammatiker auf die Sprachentwicklung gering ein. Diese sprachhistorische Diskussion kann hier nicht weiter vertieft werden. Da in dieser Arbeit *Anforderungen* an die Sprachfähigkeit diskutiert werden sollen, ist die Arbeit der Grammatiker natürlich von Interesse, da hier Anforderungen formuliert werden, die bis heute die Vorstellung von ‚Sprachrichtigkeit‘ prägen.

<sup>76</sup> Es sei darauf hingewiesen, daß es sich hier um eine rein formale Betrachtungsweise handelt, die nichts über den tatsächlichen Verbreitungsgrad der jeweiligen Sprachstufe in der Bevölkerung aussagt. So rückt auch Gessinger (1980, 37) „[...] die Annahme, durch die Reformation sei die Bibel volkstümlich geworden und in Luthers Übersetzung zum Volksbuch geworden [...]“, in die Nähe eines Mythos, da das Ansehen des Lateins und der Dialekt als Alltagssprachliche Sprachform der Rezeption dieses ‚Bibeldeutschs‘ anfänglich entgegenstand (vgl. auch a.a.O., 37ff.). Dies verdeutlicht auch die Notwendigkeit und die positive ‚Leistung‘ einer Standardsprache.

und stellten Regeln zur „Sprachrichtigkeit“ [ auf], [...] die sich über den Schulunterricht und viele Schriftsteller schließlich durchgesetzt haben und bis heute gültig geblieben sind“ (v. Polenz <sup>9</sup>1978, 100).

Bei der Betrachtung der Sprachentwicklungsstufen ist m. E. Mattheiers (1990, 9) Beurteilung zuzustimmen: „Mit dem Wirken der Klassiker der deutschen Literatursprache, also von Lessing, Goethe, Schiller, war die deutsche Standardsprache in ihren sprachlichen Ausdrucksformen und -mitteln als überregionale Norm fest verankert und unbestritten.“<sup>77</sup> Es muß betont werden, daß sich vor +/- 1850 die ‚Standardsprache‘ nicht auf den mündlichen Sprachverkehr bezog und daß hier auch die Klassiker ihre jeweiligen ‚Regionalsprachen‘ benutzten (vgl. Mattheier 1990, 9)<sup>78</sup>. In der Anfangsphase der Normierungen wurde das „Meißnische“ und „die Sprache der Lutherbibel“ zum Maßstab genommen, dann seit Opitz verstärkt die Schriften der kaiserlichen Kanzlei, dazu dann auch die Sprache der als ausgezeichnet befundenen Schriftsteller oder die Sprache der als vorbildlich angesehenen Bevölkerungsteile, so z. B. bei Adelungs „Eigenthümlichkeiten der oberen Classen der ausgebildeten Provinz“ oder der „Gesellschaftssprache des gesittetsten Theiles der Nation“. Entscheidend ist, wie aus den Titeln der Werke Adelungs deutlich hervorgeht, daß „beim damaligen uneinheitlichen Zustand des allgemeinen Sprachgebrauchs [...] diese Auffassung der ‚Sprachrichtigkeit‘ zugleich eine Distanzierung vom Sprachgebrauch des ‚Pöbels‘ [bedeutete]“ (vgl. v. Polenz <sup>9</sup>1978, 104).

Bereits in frühen Werken der Grammatiker, wie beispielsweise bei Schottels „Ausführliche[r] Arbeit Von der Teutschen Haubtsprache (1663)“, wird auch diese Distanzierung von „der altages Rede oder dem Pöbelgebrauche“ thematisiert. Daraus ergibt sich für die Arbeit der Grammatiker auch folgender Sachverhalt:

„Die erst durch die Herausbildung der hochdeutschen Norm entstandene Differenz zwischen mündlicher Rede und Schriftsprache, die durch den sozialen Charakter dieses Prozesses hervorgerufene Beschränkung der Schriftkultur

<sup>77</sup> Vgl. auch Piirainen 1980, sowie dort angegebene Literatur.

<sup>78</sup> Wenn wir uns also im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit Aussagen auseinandersetzen müssen, die tendenziell behaupten, Goethes Sprache – oder die der Klassiker allgemein – sei die ideale oder vorbildlichste Sprachform gewesen (vgl. Trabold 1985), so müssen wir uns stets vergegenwärtigen, daß er Dialektsprecher war. Das belegt er auch selbst durch eine eigene Aussage, da er in Leipzig wegen seines Frankfurter Dialektes Probleme hatte, Anstoß erregte und auf Kritik stieß (vgl. Gessinger 1980, 44f.). Manch einer seiner Reime verdeutlicht auch noch heute die Frankfurter Herkunft.

auf die gebildeten und gelehrten Stände wurde zum *Anlaß* genommen, zwischen mündlicher Rede und gebildetem Schriftdeutsch zu unterscheiden und berufene Männer aufzufordern, das Normsystem der Schriftsprache so zu stärken, daß es gegen die Einflüsse der ‚Pöbelrede‘ gefeit sei“ (Gessinger 1980, 104).

Diese Folge der Normierungsbestrebungen, wie sie im beschriebenen Falle für Schottel gilt, ist gewissermaßen für alle Grammatiker ein sich selbst immer mehr verstärkender Prozeß: Indem das Normsystem der Schriftsprache nach dem Sprachgebrauch der „oberen Classe“ definiert wird, ist ohnehin eine Distanz zum Sprach- bzw. Schreibgebrauch des Volkes geschaffen, wenn aber dieses, vom allgemeinen Sprachgebrauch weit entfernte Normsystem dann auch noch von „berufenen Männern“ gegen die „Pöbelrede“ geschützt werden soll, dann wird durch diesen Prozeß die Distanz zwischen dieser (schriftsprachlichen) Norm und dem Sprachgebrauch natürlich immer größer und für den Großteil der Bevölkerung diese ‚Idealnorm‘ auch immer weniger erreichbar.

Als ein in ähnlicher Weise ‚selbstverschuldetes‘ und keineswegs ‚gottgegebenes‘ Phänomen muß auch die Standardisierung der Orthographie gesehen werden. Auch hier haben Gottsched und Schottel „[...] mit ihrer normativen Systematik viel Ballast in der Rechtschreibung beseitigt [...]“ (vgl. v. Polenz <sup>79</sup>1978, 103). Da die Aussprache aber noch nicht vereinheitlicht war<sup>79</sup>, konnte im 19. Jahrhundert die Maxime „Schreib, wie du sprichst“<sup>80</sup> nicht realisiert werden, und auch das dazu in Widerstreit stehende Prinzip ‚etymologisch-historischer‘ Ausrichtung nach J. Grimm und K. Weinhold war nicht zu verwirklichen. Es setzte sich der Grundsatz der „Respektierung der besten überkommenen und allgemein anerkannten Form zugunsten der Einheit“ durch, der von R. v. Raumer propagiert wurde und seit der Rechtschreibkonferenz von 1876 Einzug hielt. Mit Dudens „Orthographischem Wörterbuch“ von 1880 und der Orthographischen Konferenz von 1901 wurde die uns geläufige Rechtschreibung gewissermaßen erst geschaffen.<sup>81</sup> Unsere derzeit gewohnte deutsche Orthographie ist also sehr jung und zahlreiche Regeln sind vielleicht schon 1995 überholt.<sup>82</sup>

<sup>79</sup> Vgl. zur Hochlautung v. Polenz <sup>9</sup>1978, 135f.

<sup>80</sup> Vgl. zu dieser Maxime die umfassende Arbeit von K. Müller 1990.

<sup>81</sup> Vgl. v. Polenz <sup>9</sup>1978, 133ff; Eggers 1980, bsds. 605.

<sup>82</sup> Anlaß zu dieser Annahme gibt der Aufsatz von Mentrup (1990). Vgl. auch zur Rechtschreibung Kapitel 4.4.3 dieser Arbeit.

Die wertende Trennung bzw. Kluft zwischen dem Sprachgebrauch des ‚Pöbels‘ und dem gesitteten Sprachgebrauch, wie sie durch die ersten Normierungen der Grammatiker zum Vorschein tritt, mündet darin, daß diese ‚Standessprache‘ dann in der Mitte des 19. Jahrhunderts sich zur „Standessprache“<sup>83</sup> des Bürgertums“, insbesondere des Bildungsbürgertums<sup>84</sup>, entwickelte und durch das preußische bzw. deutsche Gymnasium Verbreitung fand. Im Gymnasium wurde diese Sprache, in der die Literatur der deutschen Klassiker verfaßt wurde, „[...] zu einer Zielnorm für sprachliche Bildung überhaupt“ (vgl. Mattheier 1990, 9). Auch Eggers (1980, 604) mißt dem humanistischen Gymnasium eine wichtige Rolle als „Pflegestätte“ dieses schriftsprachlichen Standards bei, wobei er allerdings ein Nachlassen dieser Rolle seit 1918 festzustellen glaubt. Es wurde in Kap. 3.2.1 auf die problematische monokausale Verbindung historischer Ereignisse mit sprachgeschichtlichen Entwicklungsstufen oder mit Sprachwandel hingewiesen. Dennoch muß man auch die politische Entwicklung in Verbindung mit der Festschreibung der ‚Standessprache‘ als einen Faktor mit in Betracht ziehen, wie dies Eggers (a.a.O.) ebenso beschreibt. Durch die in Deutschland, im Vergleich mit anderen europäischen Nationen, relativ spät vollzogene Reichsgründung von 1871 wurde die politische Einheit geschaffen, die auch die sprachliche Einheit forcierte (Rechtschreibung, Aussprache).

So sieht Coulmas (1985, 43) in dem deutschen bzw. europäischen Nationalismus auch „[...] ursprünglich eine emanzipatorische Bewegung [...]“, die er in eine Reihe mit der Reformation und auch der Aufklärung stellt. Die Sprache spielt in allen drei Emanzipationsbewegungen eine wichtige Rolle,

<sup>83</sup> Vgl. Engelhardt 1986, 22ff. zur Diskussion um die theoretisch-analytischen Ordnungsbegriffe Stand, Schicht und Klasse. Nach Max Webers Kategorisierung basiert die hauptsächlich ‚ständische‘ Beschaffenheit des Bildungsbürgertums auf der „typisch wirkenden in Anspruch genommenen [...] Privilegierung in der sozialen Schätzung“ (zit. n. Engelhardt, a.a.O., 24).

<sup>84</sup> Zum Begriff: Engelhardt 1986, dort besonders 216f., Anmerkung 791, zur aktuellen, meist pejorativen Begriffsverwendung. In der historischen Darstellung ist aber keine negative Wertung impliziert. Das Bildungsbürgertum unterscheidet sich nach Engelhardt (1986, 26f.) von den anderen Teilen des Bürgertums:

„(a) durch *Besitz von Bildungspatenten* als Determinante seiner individuellen Entfaltungsaussicht wie sozialen Lebenslage, als Vehikel seiner – interne Klassenlagen überbrückenden – ständischen Sozialisation und Basis seiner Einflußmöglichkeiten (Kompetenz-, Autoritäts-, Machtchancen) in Gesellschaft und Staat; damit verbunden

(b) durch – virtuell sogar vollständige – Unabhängigkeit vom Zwang zu marktbezogener Eigenerwirtschaftung seiner Subsistenzmittel, in diesem Sinne also auch durch direkte oder indirekte *Fremdalimentierung* (via Besoldung durch die öffentliche Hand oder via staatlich lizenzierte, professionspolitisch abgesicherte Einkommenserzielung).“



denn es handelt sich auch um einen Konflikt zwischen der Sprache der Herrschenden und der Sprache der Beherrschten. Es galt, dem übermächtigen Latein als Gelehrtensprache und dem Französisch<sup>85</sup> der feudalen Oberschicht, das sich besonders im 17. und 18. Jahrhundert herausprägte, eine eigene Sprache entgegenzusetzen. Auch Augst (1982, 129) betont die Verbindung zwischen der „präskriptiven Kodifizierung“ und der Absicht, eine Nationalsprache zu schaffen. Diese Nationalsprache sieht Augst mit einem „emotionalen Mehrwert“ versehen, was auch durch den Terminus ‚Hochsprache‘ ausgedrückt wird (vgl. a.a.O., 130). Durch antifranzösische Gefühle wurde in Deutschland (und Italien) die Nationalstaatsideologie im 19. Jahrhundert vorangetrieben, „und in beiden Fällen wurde die Sprache mit zum Träger [sic!]<sup>86</sup> dieser Ideologie, weil sie das deutlichste und mächtigste Symbolsystem ist, das Gruppenzugehörigkeit nach außen anzeigt und nach innen schafft“ (Coulmas 1985, 47). Das geeinte Deutschland von 1871 war aber nicht der „[...] ersehnte Nationalstaat. Vielmehr schloß er einerseits nicht-deutsche Bevölkerungsteile ein [...] und schloß andererseits keineswegs alle Deutschen bzw. Deutschsprachigen zu einer nationalstaatlichen Einheit zusammen“ (Coulmas, a.a.O.). Diese Problematik in Deutschland, die mit den Schlagwörtern ‚Nationalsprache‘, ‚Nation‘, ‚Staat‘, ‚Volk‘ verbunden ist, ist durch die verhängnisvolle deutsche Geschichte hinreichend bekannt und durch die Entwicklung in der ehemaligen DDR auch in der heutigen Zeit wieder von Aktualität. Die historischen Bedingungen der Nationalstaatsideologie, die damit verbundenen emotionalen Aspekte beim Entstehen einer Nationalsprache<sup>87</sup> und die deutsche Geschichte seit der Reichsgründung von 1871 müssen bei der Be-

<sup>85</sup> Erinnt sei an den berühmten Ausspruch von Voltaire 1750 in Potsdam (in der Übersetzung): „Ich befinde mich hier in Frankreich. Man spricht nur unsere Sprache, das Deutsche ist nur für die Soldaten und Pferde“ (zit. n. v. Polenz, <sup>9</sup> 1978, 104).

<sup>86</sup> Korrekt müßte es heißen: zur Trägerin, da *die* Sprache schließlich ein Femininum ist. Hier wird einmal mehr deutlich, daß auch im ‚rein grammatikalischen Bereich‘, bzw. bei der Frage des Genus, das Maskulinum dominiert und diesbezügliche Kongruenzfehler toleriert werden.

Vgl. z. B. auch gebräuchliche Sätze wie: ‚Die Polizei, Dein Freund und Helfer‘; ‚Die Universität als Arbeitgeber in der Stadt‘; ‚Die Stadt ist Bauherr dieser Wohnanlage‘ etc.

<sup>87</sup> Vgl. auch Weinrich (1985, 14), der auf einen weiteren Gesichtspunkt bei der Kodifizierung von Sprachnormen und dem Entstehen von europäischen Nationalsprachen aufmerksam macht:

„Jene Zeiten, in denen sich europäische Nationalsprachen herausbildeten, waren gleichzeitig große Zeiten der Fürsten und Monarchen. Da setzte sich auch im Sprachbewußtsein vieler europäischer Nationen die Überzeugung fest, die Sprache sei den Sprachnormen untertan.“

Diese Wertung ist m.E. jedoch etwas zu kurz gefaßt, wenn auch die Durchsetzung der

wertung der gegenwärtigen öffentlichen Äußerungen zur Sprache stets mitberücksichtigt werden.<sup>88</sup> Im Vergleich zu Frankreich oder England fehlte dem deutschen Großbürgertum die wirtschaftliche Macht zum Aufstieg auf gesellschaftlichem und politischen Gebiet, die Macht konnte nur über Bildung gewonnen werden. Es galt daher dem Latein und Französisch der Oberschicht eine „anspruchsvolle literarische und akademische Sprachkultur“ (v. Polenz 1983a, 12) gegenüberzustellen. Geprägt durch die gescheiterte Revolution von 1848 und überfordert von der Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung<sup>89</sup> mißtraute das Bildungsbürgertum „[...] den kulturellen (also auch sprachlichen) Auswirkungen dieser mühsamen Modernisierungen<sup>90</sup> [...]“ (v. Polenz 1983a, 11).

So hielt das Bildungsbürgertum auch im Zeitalter der beginnenden Massengesellschaft an seinen traditionellen Bildungsidealen, also auch an seinem schreibsprachlichen, gelehrten und pedantischen Sprachstandard (vgl. v. Polenz 1978, 104) fest und betrachtete diese zur „Kunstform“ erstarrte „artifizielle Variante der hochdeutschen Verkehrssprache“ (vgl. Gessinger 1980, 83ff.) als sein Sprachideal.

Bis heute wird in der Öffentlichkeit, in den Medien und teilweise (wieder) in den Deutschlehrplänen an diesem bildungsbürgerlichen ‚Deutsch-Ideal‘ festgehalten und somit diese im Zeitalter der beginnenden Modernisierung und Massenkultur entstandene Verlustangst noch immer offenbart.

Wenn sich aufgrund der dargestellten gesellschaftlichen und sprachlichen Entwicklung im 19. Jahrhundert dann langsam die Etablierung des Deutsch-

---

Sprachnormen in der Schule sowie das gesamte Schulsystem im betreffenden Zeitraum besonders autoritär geprägt war.

<sup>88</sup> Deutlich wird diese Emotionalisierung, wenn in den Auseinandersetzungen mit der Rechtsschreibreform in der FAZ Karl Korn zitiert wird, der feststellt, „[...] daß die Sprache für uns eine geistige Heimat ist, aus der wir uns nicht vertreiben lassen wollen“ (FAZ, 19.7.1988). Naheliegend ist durch diese Wortwahl die Assoziation mit dem deutschen Trauma wegen der *Heimat*vertriebenen, und die Argumentationslinie: ‚Heimat verloren, Heimatvertrieben – jetzt will man uns auch noch die Sprache nehmen‘ wird transparent. Ob und wie sich die Nationalstaatsphilosophie im geeinten Deutschland grundsätzlich oder besonders auf die Beurteilung sprachlicher Entwicklungen auswirkt, bleibt abzuwarten.

<sup>89</sup> V. Polenz (1983a, 11) nennt als zentrale Entwicklungselemente: „Nationalstaat, Industrialisierung, Verstädterung, kolonialistische Wirtschaftsexpansion, Entstehung einer journalistischen und parlamentarischen Massenöffentlichkeit.“

<sup>90</sup> Bei der Behandlung der ‚Sprachverfalls-These‘ werden wir dieses Mißtrauen erneut thematisieren. Vgl. auch: F. Stern 1986.

unterrichtes<sup>91</sup> in den Schulen durchsetzt, so ist dies bei der ursprünglichen Dominanz des Lateinischen als Gelehrtensprache in erster Linie als Folge eines emanzipatorischen Prozesses zu bewerten und nicht, wie aus heutiger Perspektive leichtfertig anzunehmen, eine Selbstverständlichkeit. So wurden z. B. in bayerischen Klosterschulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Schüler noch mit Prügel bestraft, weil sie Gellerts Fabeln lasen und dies eben ein deutsches und kein lateinisches Buch war (vgl. Engelsing 1973, 39ff).<sup>92</sup> Latein war<sup>93</sup> aber nicht nur ‚Gelehrtensprache‘ bzw. ‚Hochsprache‘ (im Gegensatz zur ‚Umgangssprache‘ Deutsch)<sup>94</sup>, sondern auch noch nach der Etablierung des Deutschunterrichtes weiterhin Vorbild für deutsche Stilistiker und Grammatiker, die sich „sklavisch“ (v. Polenz 1978, 99) am Lateinischen orientierten und mit dieser Orientierung nachhaltig die Struktur des Deutschunterrichtes beeinflussten (vgl. z. B. Ludwig 1990, 86ff.).

---

<sup>91</sup> Vgl. dazu: Frank 1973. Er erörtert, daß die Bezeichnung „Deutschunterricht“ noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in der pädagogischen Literatur nicht üblich war. „Stattdessen findet man Bezeichnungen wie ‚Unterricht im Deutschen‘, ‚Unterricht in der Muttersprache‘, ‚Muttersprachlicher Unterricht‘, ‚Deutschsprachlicher Unterricht‘, ‚Deutscher Sprachunterricht‘ oder zumeist nur ‚Deutscher Unterricht‘“ (a.a.O., 151 und ff.).

<sup>92</sup> Vgl. auch Gessinger 1980, 66ff. zur Umstrukturierung der Lateinschule in Gymnasien oder Bürgerschulen und zur Entstehung der beiden neuen Erziehungsideale, des praktisch ausgebildeten und des klassisch gebildeten Bürgers.

<sup>93</sup> Die Diskussion um Latein als Schulfach bzw. als Zeichen des Gelehrtseins ist auch heute noch aktuell (vgl. RNZ, 11.6.87) und eng mit dem humanistischen Bildungsideal verknüpft, wie es bereits in dem erwähnten Bismarck-Ausspruch deutlich wurde. Abgesehen davon, daß Latein natürlich das Erlernen romanischer Sprachen erleichtert und auch im gegenwärtigen Wortschatz des Deutschen Ableitungen ermöglicht, dient es nach wie vor in den Universitäten als überkorrekt gehandhabtes Regulativ bei der Zulassung zu Magister- oder Promotionsprüfungen, auch bei Themen, bei denen nicht einmal Lateinkenntnisse erforderlich wären. Im Hinblick auf den europäischen Binnenmarkt 1993 wird einerseits gefordert, daß mehr europäische Fremdsprachen gelernt werden sollen, andererseits ist es an manchen deutschen Universitäten für Deutsche heutzutage noch möglich, Dissertationen in lateinischer Sprache abzufassen – aber nicht in einer europäischen (Fremd-)Sprache. Latein dient auch heute noch dazu, Bildung zu signalisieren, man braucht nur in wissenschaftlichen Vorträgen und Publikationen auf nicht für jeden verständliche Stereotypen wie ‚ergo, mutatis mutandis, eo ipso‘ usw. zu achten und stelle sich einmal die Empörung vor, die analog benutztes Englisch hervorrufen würde. M. E. ist auch nicht geklärt, warum „Lateinkönnen“ pauschal gleichgesetzt wird mit „humanistischen Idealen folgen“ (wie z. B. im Nachruf auf F. J. Strauß in der ARD am 3.10.88, 20<sup>15</sup>), macht es doch einen wesentlichen Unterschied, ob man Senecas Schriften gelesen hat oder sich im Unterricht nur mit all den blutigen Schlachten und Eroberungen befassen mußte. Im letzteren und häufigeren Fall kann die Verfasserin einen Bezug zum Humanismus nicht erkennen.

<sup>94</sup> Dieser Terminologie bedient sich Piirainen 1980, 598.

#### 4.3 Der Deutschunterricht als bildungspolitischer Zankapfel

*„Ich finde überhaupt die ganze Ideologisierung von Schul- und Erziehungsfragen das größte Unglück unserer Bildungspolitik. Darum sind wir auch nicht weitergekommen, weil diese Ideologie in beiden Hauptlagern die Polarisierung vorangetrieben hat.“*

(Hildegard Hamm-Brücher 1987)

Am 1. September 1973 prügeln sich in Wiesbaden Mitglieder der Jungen Union mit Mitgliedern der SPD und Jusos auf einer Demonstration, die von der Jungen Union gegen die ‚Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch‘ organisiert wurde (vgl. Christ u. a. 1974, 24)<sup>95</sup>.

In einer von der CDU (Hessen) herausgegebenen Broschüre mit dem aufschlußreichen Titel „Marx statt Rechtschreibung“, in der eine Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien Deutsch (im folgenden: RRD) abgegeben wird, ist als Fazit zu lesen: „Wenn die bürgerliche Kultur vernichtet werden soll, muß zunächst ihre sprachliche Kultur vernichtet werden“ (Christ 1974, 123). Und, wie fast schon zu erwarten: es werden auch Luther und Goethe beansprucht, in diesem Falle, um Demokratisierungsvorschläge abzuwerten.

Die betreffende Stelle in den RRD lautet: „‚Richtiges Sprechen‘ muß [...] verstanden werden als Bestandteil einer Strategie zur Wahrnehmung solcher Interessen, die den Entwicklungszielen und Erfordernissen einer demokratischen Gesellschaft angemessen sind. Darum wird zur Benennung dieses Bereichs statt der vorbelasteten Begriffe der Ausdruck ‚mündliche Kommunikation‘ verwendet.“ In der Erwiderung der CDU-Broschüre ist zu lesen: „Weder Luther noch Goethe haben solche ‚Strategien‘ betrieben. Haben sie also das ‚richtige Sprechen‘ nicht beherrscht?“ (Christ, a.a.O., 123)<sup>96</sup> Diese Ereignisse und Stellungnahmen verdeutlichen den Höhepunkt einer bildungs-

<sup>95</sup> Christ stellt im zweiten Teil (93 ff.) des genannten Buches umfassendes Dokumentationsmaterial bzw. Originalquellen zu den Rahmenrichtlinien zusammen. Die Verfasserin bezieht sich für die vorliegende Arbeit aus arbeitsökonomischen Gründen und auch aus Gründen der besseren Zugänglichkeit für den Leser auf das von Christ dort zusammengestellte Material, behält sich aber eine eigene Analyse und Interpretation vor.

<sup>96</sup> Es muß auch angemerkt werden, daß in der CDU-Broschüre der letzte Satz („Darum wird zur...“), der auf die Terminologie verweist, nicht zitiert wird. Der Zusammenhang wird also nicht hergestellt und die eigentliche Aussage-Absicht dieses Abschnitts wird nicht deutlich. Es sei auch auf die mangelnde Aussagequalität der Gegenargumentation aufmerksam gemacht („Weder Luther noch Goethe...“). Was haben Luther und Goethe mit den sprachlichen Anforderungen zu tun, die in einer demokratischen Gesellschaft an den einzelnen gestellt werden, was hat ihr Sprechen mit dem Sprechen zur Zeit der RRD gemeinsam (Zumal ja auf Goethes Dialektprobleme in Leipzig bereits aufmerksam

politischen Auseinandersetzung, wie sie m. E. in der Bundesrepublik niemals schärfer geführt wurde. Im Zentrum der Auseinandersetzung standen die Anforderungen, die im Deutschunterricht an die Schüler gestellt werden sollten. Die Konfliktpunkte sollen hier kurz dargestellt werden, da die Auseinandersetzungen um die ‚Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch‘ für die Sekundarstufe I einen zentralen Einschnitt in der Geschichte des Deutschunterrichtes in der BRD darstellen und – wie später noch genauer zu zeigen ist – auch nach 20 Jahren noch aktuell sind bzw. die öffentliche Diskussion beeinflussen. Wie ist also die Härte in der Auseinandersetzung zu erklären?<sup>97</sup>

Im Rahmen der in den 60er Jahren in der BRD einsetzenden gesellschaftlichen, politischen und demzufolge auch bildungspolitischen Reformdiskussionen (Schlagwort: Bildungskatastrophe) begann auch die Auseinandersetzung der Hochschulgermanistik mit ihrem Fach, und das wirkte sich wiederum auf die Diskussion über den Deutschunterricht aus. Auf dem Münchner Germanistentag von 1966 wurde die Diskussion über die Tradition des Faches unter dem Rahmenthema „Nationalismus in Germanistik und Dichtung“ öffentlich eingeleitet. Auf dem Berliner Germanistentag (1968) wurde gefordert, die traditionelle Germanistik abzuschaffen, und Eberhard Lämmerts 1969 verfaßte „Ansichten einer künftigen Germanistik heute“ formulieren die Forderungen nach gesellschaftsbezogener und kritischer Öffnung und Aufgabenstellung des Faches.<sup>98</sup>

Der SDS-Slogan des Germanistentages von 1969 „Macht die blaue Blume rot, schlägt die Germanistik tot!“ (vgl. Ockel 1974, 208) markiert eine Dimension dieser Umbruchphase, mit der m. E. aber nicht die hauptsächliche Intention der Reformvorschläge erklärt werden kann. Wie an der zitierten CDU-Stellungnahme bereits sichtbar wurde, bieten solche Extrempositionen bzw. natürlicherweise bei Reformbemühungen auftretenden ‚Seitenstränge‘ Reformgegnern eine willkommene Chance, die Reform als solche zu diskreditieren.

---

gemacht wurde, die hier aber nicht gemeint sind)? In dieser Argumentation zeigt sich erneut, daß, wie es Mattheier (1990, 9) aufzeigte, die Klassiker bzw. deren Sprache „[...] auf den Podest einer Zielnorm für sprachliche Bildung überhaupt [gehoben wurden].“

<sup>97</sup> Die Verfasserin hebt ausdrücklich hervor, daß sie zentrale Konfliktpunkte anhand der vorliegenden Literatur und nicht aus eigenem Erleben herausarbeitet, da sie erst 1967 eingeschult wurde. Daher mag auf den einen oder anderen Leser die Darstellung unvollständig oder zu sehr vom heutigen Standpunkt aus interpretiert wirken. Vielleicht bietet aber auch die emotionale Distanz die Chance zur größeren Objektivität in der Bewertung.

<sup>98</sup> Vgl. ausführlich: Förster u.a. 1989, 5; Zabel 1987, 13ff., Ockel 1974, 207ff.

#### 4.3.1 Primäre Intentionen des Deutschunterrichtes in der Nachkriegszeit

Wie bereits in Kapitel 3.2.1 in einem anderen Zusammenhang dargelegt, kann man das Jahr 1945 nicht als die ‚Stunde Null‘ der Deutschen bezeichnen. Mit Kriegsende und dem formalen Zusammenbruch einer Ideologie<sup>99</sup> können m. E. Denkweisen, die zu dieser Ideologie geführt haben und die zur beherrschenden Lehrmeinung im Nationalsozialismus geworden sind, nicht von heute auf morgen abgestellt werden, auch wenn theoretisch der Wille dazu vorhanden wäre.<sup>100</sup>

Der Deutschunterricht eignete sich im Nationalsozialismus natürlich, wie kein anderes Schulfach, besonders gut zur ideologischen Anpassung (vgl. Frank 1973, 755ff.). „Die Verbindung der Deutschheit mit der nationalsozialistischen Rassenlehre ließ die Sprachkunde einmünden in eine *Sprachzucht* als Erziehungslehre im Rahmen des Deutschunterrichtes.“ Darunter war zu verstehen, daß man sowohl dazu erzogen werden sollte, die Sprache zuchtvoll zu gebrauchen als auch dazu, durch den Gebrauch die Sprache selbst zu züchtigen (vgl. Straßner 1977, 9). Krippendorf (zit. n. Straßner 1977, 9) formuliert in der Zeitschrift für Deutschkunde 1933, daß die Sprache „[...] als das einigende und vereinigende Band der deutschen Schicksalsgemeinschaft [...] straffster und zuchtvollster Pflege [bedürfe].“ Sprachpflege sollte die Muttersprache „aufnorden“ und minderwertiges, also fremdes, Sprachgut zurückdrängen. „Die pflegliche Zucht der Muttersprache sollte sich in ihrer Reinigung wie in einer Normung oder Prägung an die völkische oder rassische Art beweisen, in der Bindung an die ‚umfassende bluthafte Wesensgemeinschaft‘ des Volkes“ (Straßner 1977, 9).

<sup>99</sup> Der Terminus wird hier im geläufigen bzw. umgangssprachlichen Gebrauch benutzt (vgl. Straßner 1987).

<sup>100</sup> Vgl. dazu erneut die Probleme bei der Aufgabe der SED-Ideologie in der Bildungspolitik der DDR. Die Verfasserin kann gerade durch zahlreiche persönliche Kontakte und Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern aus der ehemaligen DDR feststellen, daß es auch bei dem noch so festen Vorsatz, die Bildungsziele der SED abzulegen, noch Jahre dauern wird, bis sich die Denkweisen über die vorgegebenen Bahnen hinwegsetzen werden; von den Personen, die Auffassungen nicht ändern *wollen*, soll hier erst gar nicht gesprochen werden. Mit dieser Feststellung soll kein weiterer unsäglicher Vergleich mit der NS-Zeit vorgenommen werden. Die Verfasserin sieht sich lediglich durch den jetzt zu beobachtenden Prozeß in ihren Thesen bestätigt, die von einem langsamen Wandel im (wissenschaftlichen, politischen) Denken bei dem Zusammenbruch einer Ideologie ausgehen. Vgl. auch „Die Zeit“, 21.9.90: Wenn Demokratie zum Pflichtfach wird. Die alten Machtstrukturen verzögern den Umbau des Bildungswesens in der DDR.

Nach 1945 griff man für einen Neubeginn in der Fachdidaktik auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Richtlinien der zwanziger und beginnenden dreißiger Jahre zurück. Die Sprachinhaltsforschung wirkte damals nur stützend auf die Sprachkunde ein, „während sie für die Sprachzucht wichtige ideologische Voraussetzungen lieferte“ (Straßner, a.a.O., 9f.). In einer Veröffentlichung der Arbeitsgemeinschaft „Deutsche Höhere Schule“ aus dem Jahre 1958, in der dem Deutschunterricht eine vermittelnde Funktion zwischen den Fächern der höheren Schule zugewiesen wird, wird deutlich, wie schwer man sich von der nationalwissenschaftlichen (bzw. auch nationalsozialistischen) Ausrichtung des Faches lösen konnte (vgl. Zabel 1987, 11ff.) Der generelle Auftrag des Deutschunterrichtes „[...] ist die Erziehung des Kindes und Jugendlichen zum sorgfältigen Gebrauch der Muttersprache in Wort und Schrift, zum rechten Lesen und Nachdenken über Wesen und Werden der deutschen Sprache. Diese Erziehung zur Sprache und durch die Sprache ist unmöglich ohne Gewöhnung des Kindes an bestimmte Verhaltensweisen und an feste [sic!] Formen des menschlichen Zusammenlebens. Sprache wächst aus der Gemeinschaft und macht Gemeinschaft möglich. Sie [...] weckt die höheren Wertgefühle [...]. Die Spracherziehung steht in einem Wechselverhältnis zur Gemütsbildung und Gemeinschaftserziehung [...]“ (zit. n. Zabel 1987, 11). Erreicht werden sollte dieser Auftrag durch vier Bildungsziele: in der „Erziehung zum Sprechen“, „Erziehung zum Schreiben“, „Erziehung zum Lesen“ und in der „Sprachlehre“. In den Formulierungen der Anforderungen des Bereiches „Erziehung zum Schreiben“ lesen wir wieder von der „Zucht“: „Schreibzucht ist Denkazucht und Willenszucht.“ Mit Hilfe des „Besinnungsaufsatzes“ soll in der Oberstufe das Weltbild geklärt und „[...] Grundbegriffe des sittlichen und gesellschaftlichen Lebens [...]“ erörtert werden (a.a.O., 11f.). In der „Erziehung zum Lesen“ sind die Jugendlichen dazu zu erziehen, „aus der deutschen geistigen Überlieferung, vor allem aus der großen deutschen Dichtung, Führung und Geleit zu gewinnen.“ Mittels der Werke der deutschen Literatur soll „Liebe zur deutschen Heimat und zum deutschen Volk“ erweckt und entfaltet werden (a.a.O., 12). Im Bereich der „Sprachlehre“ sollen die Schüler in der Oberstufe „[...] zur Besinnung über Wesen und Bedeutung der Sprache angeregt werden.“ Themenbereiche in der 12. u. 13. Klasse sind: „Sprache als Ausdruck der Wesensart eines Menschen, eines Volkes, einer Epoche. Gefährdung der Kultur durch Sprachmißbrauch.“ (a.a.O., 13). Ähnlich wie in dieser grundsätzlicheren Veröffentlichung werden Lehr- und Lernziele für den Deutschunterricht in den Gymnasien in den Bundesländern formuliert. Die Theorie der muttersprachlichen Bildung und die Sprachinhaltsforschung

sind Kernpunkte der Sprachlehre. Auffallend ist eine starke normative Orientierung des Sprechens und Schreibens an vorgegebenen Mustern, primär ist in diesen Bereichen die Zucht, Disziplinierung und Erziehung<sup>101</sup> (ebda.).

Eine besondere Rolle in dieser normativen Ausgerichtetheit nimmt der Aufsatzunterricht ein. Ludwig (1990, 85) sieht daher den Aufsatzunterricht auch als Teil der Kulturgeschichte, da Bildungsziele und Bildungsinhalte von den wesentlichen Entwicklungen und Strömungen in der „jeweils herrschenden Kultur“ bestimmt werden. Er weist dies anhand verschiedener Aufsatzthemen für verschiedene Epochen nach.<sup>102</sup> So sieht er anhand seiner Untersuchungen erst im Aufsatzunterricht der 50er und 60er Jahre die Verwirklichung der nationalsozialistischen Vorstellungen, da die Nationalsozialisten ihre Zielvorgaben durch Krieg und Lehrpersonal, das in den 20er Jahren bzw. früher ausgebildet wurde, nicht verwirklichen konnten.<sup>103</sup>

Eine ähnliche Kontinuität über das Jahr 1945 hinweg, die mit dem Aufsatzunterricht und dem Bereich ‚Schreiben‘ direkt verknüpft ist, zeigt sich in der Vorstellung vom ‚Stil‘. Die Einleitung der 4. Auflage 1956 und der 5. Auflage 1963 (Gültigkeit bis zur 6. Auflage 1971) des Stil-Wörterbuchs von Duden stammte von Ludwig Reiners.<sup>104</sup> Auch wenn der Stil-Duden de facto nicht autorisiert ist, verbindliche Stil-Vorschriften zu verfassen, so ist er für den Großteil der Bevölkerung nicht nur in der Rechtschreibung der maßgebliche Normierer bzw. die Autorität in Sprachangelegenheiten. Deshalb ist es von Bedeutung, wessen Stilvorstellungen durch den Duden Verbreitung finden.

---

<sup>101</sup> Vgl. dazu die Ähnlichkeit mit dem erwähnten allgemeinen Auftrag der Schulen 1790 als ‚staatliche Anstalten‘.

<sup>102</sup> Vgl. dazu ebenso Krusche 1982. Er zeigt für den Zeitraum 1890–1970, wie die Emotionalität der Schüler durch Stilnormenvorgaben der Schule geformt bzw. manipuliert wird, bsds. 149ff.

<sup>103</sup> Vgl. bsds. S. 96f. Sprachunterricht als Erziehung, Haltungen des Charakters werden durch Aufsatzformen eingeübt. Vgl. zur Situation in der Nachkriegszeit auch Ludwig 1988, 417ff.: „Die Versuche, an die aufsatzdidaktischen und aufsatzmethodischen Vorstellungen der Weimarer Zeit anzuknüpfen, haben sich also insgesamt als wenig erfolgreich erwiesen. Von kaum zu überschätzender Bedeutung ist aber der Versuch gewesen, die Gedanken, die im Dritten Reich zum Aufsatzunterricht gefaßt worden waren, nach 1945 durchzusetzen“ (Ludwig a.a.O., 425).

<sup>104</sup> Vgl. ausführlich zu Reiners' Stillehre: Nickisch 1975, 32–68; Nickisch 1979, 122–148. Zur Person des Textilkaufmanns, Vielschreibers und ehemaligen NSDAP-Mitgliedes: Der Spiegel Nr. 34/1956, 32–37. Seine Sekretärinnen-Fibel „Fräulein bitte zum Diktat“ (1953) wurde 70.000 Mal verkauft, man nimmt an, daß 40% der Sekretärinnen der BRD diesen Band besaßen (vgl. SPIEGEL, a.a.O., 36).



In Reiners' Buch „Deutsche Stilkunst“ von 1944 liest man dem Zeitgeist entsprechend folgendes: „Eine saftlose Sprache bedeutet ein verwaschenes Denken. Der Verfall des Volksgeistes schlägt sich in der Sprache nieder, jede Krankheit der Sprache zieht den Volksgeist mit herab“ (a.a.O., 10). Er sieht im „Sprachverderber“ den eigentlichen „Hochverräter“, „Sprachschäden sind Volksschäden“ und „Spracherziehung ist Erziehung des Geistes und des Charakters“ (a.a.O., 11). Weitere Aussagen lauten:

„[...] diese jeweilige ‚Verfassung‘ einer Sprache steht mit Volkscharakter und Volksgeist in unlöslicher Wechselwirkung. [...] Wer den Stil bessert, schult Denken und Charakter“ (a.a.O., 12). „Die deutsche Sprache überragt an Kraft des Ausdrucks fast alle lebenden Sprachen“ (a.a.O., 13).

„[...] Der deutsche Wortschatz ist größer als der englische und weit größer als der französische [...]. Der Baum der deutschen Sprache steht noch im grünenden saftigen Wachstum, während bei den anderen die äußersten Äste schon zu verdorren beginnen“ (a.a.O., 14).

Mit diesen Ansichten über die deutsche Sprache möchte ich es bewenden lassen. Nationalsozialistisch gefärbte Überhöhungen und Terminologien sind unübersehbar. Dies soll hier auch nicht primär angegriffen werden. Vielmehr dreht es sich um die Kontinuität dieser Stilvorstellungen, wie sie in der 5. Auflage des Stil-Dudens in Reiners' Vorwort im Jahre 1963 (bis 1971) noch immer publiziert werden.

Dort liest man den pathetischen Satz: „[...] das Raunende und Dämmernde, der Traum und die Ahnung, die große Kunst des Hintergrundes und das Geheimnis zweifelhafter Lichter, sie gewinnen im Deutschen Gestalt“ (a.a.O., 7).

Die deutsche Sprache gehört den Deutschen als den ewig Kämpfenden: „Kurzum: das Deutsche ist die Sprache der Deutschen, die Gott mit dem Hang zum Grenzenlosen gesegnet und geschlagen hat, für die der Weg mehr bedeutet als das Ziel und der Kampf mehr als die Vollendung“ (a.a.O., 8).

Mit Kampf und soldatischer Knappheit hat auch das folgende Beispiel aus Reiners' Vorwort zu tun, wobei vom Sprechen auf den Charakter geschlossen wird: „Eine zweite wichtige Stilregel heißt: Drücke Handlungen in Verben aus! Caesar hat nach dem Sieg bei Zela nach Rom gemeldet: ‚Ich kam, sah und siegte.‘ Wenn er den Hauptwortstil geschrieben hätte, den wir heute leider bei so vielen schlechten Schreibern finden, so hätte er gesagt: ‚Nach Erreichung der hiesigen Örtlichkeiten und Besichtigung derselben war mir

die Erringung des Sieges möglich.' Freilich hätte ein Mann, der in diesem Stil schreibt, die Schlacht nie gewonnen" (a.a.O., 10). Die Tugenden Sauberkeit und Ordnung sind für Reiners Grundlagen zu seiner vierten Stilregel ‚Schreibe klar, aber knapp‘ „Der Mensch ist ja abhängig von der Lebensluft, die ihn umgibt. Auf einem geordneten Schreibtisch mit sauber geordneten Unterlagen arbeitet es sich weit besser. Unsere größten Schriftsteller, von Goethe angefangen, haben sorgfältig gegliedert“ (a.a.O., 14).<sup>105</sup> Im Rahmen der Erörterung der ‚Nachteile‘ bei der Benutzung von Fremdwörtern zeigt sich auch Reiners' Kontinuität in der Fremdenfeindlichkeit: „Sie sind – wie alles Fremde [sic!] – mit keinem Gefühl belastet und daher meist unanschaulich. [...] Sie gehören niemals zur oberen Stilschicht, denn die obere Stilschicht muß zu unserem Herzen sprechen. [...] Die Fremdwörter gefährden das Denken [...]“ (a.a.O., 20f.).

Überheblich wirkt auch die folgende Behauptung, die unterstellt, daß die Deutschen beim Sprechen mehr denken als andere: „Das Deutsche hat hier [in der Wortstellung, Erg. A.T.] einen großen Vorteil vor anderen Sprachen: Wir sind nicht so stark an feste Regeln gebunden. Die deutsche Wortfolge ist ‚denkbedingt‘“ (a.a.O., 21).

Durch die Autorität, die der Duden bei der Bevölkerung in Sprachfragen als ‚oberster Sprachrichter‘ genießt, konnte sich die Stil- und Sprachauffassung eines einzelnen mittels dieser Einleitung von 1956 bis 1971 verbreiten und zusammen mit Reiners' auflagestarken Stilbüchern<sup>106</sup> die Auffassung von Stil zumindest in den 50er und 60er Jahren prägen. Dieser Sachverhalt ist als solcher schon problematisch. Hinzu kommt aber noch, daß die Kontinuität in seiner Auffassung vom ‚Wesen‘ und der ‚Überragenheit‘ der deutschen Sprache durch die Gegenüberstellung der Zitate von 1944 und 1963 erschreckend deutlich wird. Es läßt sich zusammenfassend feststellen, daß „[...] nie ein deutscher Stillehrer größere und günstigere Möglichkeiten gehabt hat, die Richtmaße des stilistischen Sprachgebrauchs zu bestimmen und damit die Wertvorstellungen von Sprache und Stil – und was sie implizieren – zu beeinflussen“ (Nickisch 1975, 35). Die Akzeptanz und Zustimmung zu Reiners' Stilvorstellungen, wie sie in den meisten Rezensionen der 50er und 60er Jahre ungeachtet der angedeuteten ideologischen Implikationen und

<sup>105</sup> Vgl. DER SPIEGEL, 34/1956, 37. Der aufgeräumte Schreibtisch spiegelt Reiners eigene Arbeitsweise wider, daher ist das ‚besser arbeiten‘ äußerst subjektiv.

<sup>106</sup> Vgl. DER SPIEGEL 34/1956 und Nickisch 1979, 122. Reiners' „Deutsche Stilkunst“ von 1944, mehrmals neu aufgelegt, erreichte 1971 das 108. Tausend. Seine „Stilfibel“ in der 13. Auflage (seit 1951) erreichte 1970 ihr 320. Tausend.

wissenschaftlichen Mängel von den Kritikern geäußert werden, bezeichnet Nickisch (1979, 143) als „Blindheit“.

Diese „Blindheit“ führt Nickisch darauf zurück, daß Reiners' Geist „[...] Geist von ihrem Geiste war: der Geist einer konservativen und restaurativen Erneuerung, zu der man sich nach dem Zweiten Weltkrieg auch im Bereich von Sprache und Stil anschickte“ (a.a.O.).

Während also, wie in Ansätzen dargestellt wurde, auf der einen Seite eine stark traditionalistisch-nationalistische Auffassung von ‚der‘ deutschen Sprache und von den Aufgaben des Deutschunterrichtes weit verbreitet war, setzte auf der anderen Seite in der BRD nach 1965 vereinzelt die Rezeption der modernen, im Ausland entwickelten Linguistik ein (vgl. Straßner 1977, 13f.). Der primär auf Sprachgeographie und Namensforschung ausgerichtete „hausgemachte sprachwissenschaftliche Strang“ der Nachkriegszeit und seine Nebenstränge waren weitgehend von der neueren Forschung des Auslands abgeschnitten (vgl. Straßner 1977, 28 ff.).

Und während in der 7. Auflage der „Methodik des Deutschunterrichtes“ von Erika Essen im Jahr 1968 die „Diskussion“ noch als eine „Abart“ des Gesprächs bezeichnet wird, und die Forderung erhoben wird, die Schüler sollten möglichst von dieser „Abart“ ferngehalten werden (vgl. Dieckmann 1981, 159), fordert v. Polenz zur gleichen Zeit, daß die deutsche Sprachwissenschaft den Anschluß an die internationale Germanistik nicht versäumen solle, da mit den herkömmlichen Methoden zahlreiche sprachwissenschaftliche Probleme nicht zu lösen seien. Ebenso tritt er dafür ein, daß die traditionelle ‚Sprachpflege‘ der Muttersprache durch eine ‚Sprachförderung‘ der Sprecher ersetzt werden sollte, damit diese ihre Sprachkompetenz erhöhten (vgl. Zabel 1987, 14).

Es galt sich also „[...] mit der ideologisch belasteten Tradition des Faches (‚Deutschwissenschaft‘) auseinanderzusetzen [...]“, und gleichzeitig bot auch der „Wandel von einer national- zu einer sozialwissenschaftlichen Grundlegung“ und die Reklamation einer ‚kritische[n] und emanzipative[n] Funktion von Wissenschaft in der Gesellschaft‘ [...] der Germanistik Ende der sechziger Jahre einen Ausweg aus der Legitimationskrise, in die sie als vorgeblich unpolitische und zweckfreie ‚Wissenschaft vom geistigen Leben des deutschen Volkes‘ (so bekanntlich *Stammler* 1962) geraten mußte“ (zit. n. Förster 1985, 5).

#### 4.3.2 Die ‚Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch‘ (RRD) für die Sekundarstufe I (1972)

Beeinflußt durch die Rezeption der ausländischen Linguistik und der beschriebenen traditionellen Lernziele im Fach ‚Deutsch‘ wird der Anspruch nach sozialer Relevanz der Linguistik laut. Im „Hessischen Bildungsplan für das Fach Deutsch“ von 1969 wird dann das Lernziel „Reflexion über Sprache“ (mit den Zielen: Sprachkompetenz steigern, Wirkungsmöglichkeiten von Sprache durchschauen, Distanz zur Sprache herstellen, über Sprache kritisch reflektieren) erstmals thematisiert (vgl. Straßner 1977, 13). Primär beeinflußt wurden diese Änderungen in den Anforderungen des Deutschunterrichtes durch die Thesen von Basil Bernstein, der Zusammenhänge zwischen Sprachverhalten, Sozialstatus und Schulerfolg feststellte (restringierter – elaborierter Code), und Bernsteins Rezeption in der BRD.<sup>107</sup>

So weist auch Greiner (FAZ, 3.2.73) in einer Besprechung der RRD darauf hin, daß diese Richtlinien nur für den verständlich sind, der sich im Stand der sprachwissenschaftlichen Diskussion auskennt und der von Bernstein und dessen Rezeption auch schon etwas gehört hat. In Anbetracht der Auseinandersetzungen um diese Richtlinien möchte ich Greiner zustimmen, der hinzufügt: „Das ist optimistisch, vielleicht zu optimistisch“ (in: Christ 1974, 183f.).

Worin besteht nun diese ‚Subversivität‘ der Richtlinien, die z.B. K. Biedenkopf auf einem CDU-Parteitag 1973 dafür verantwortlich macht, „daß die ‚neuen Begriffe [in der parteipolitischen Auseinandersetzung, Erg. A.T.] [...] die Fähigkeit, Lebenssachverhalte als Sachverhalte menschlicher Solidarität zu beschreiben‘, verlieren“ (zit. n. Straßner 1987, 93)? Und warum werden diese Richtlinien für die angeblich mangelnde Sprachfähigkeit und für den allgemeinen Sprachverfall noch heute verantwortlich gemacht? (vgl. DER SPIEGEL 28/1984, 130f.).

Wenn hier auch eine vollständige und alle Aspekte würdigende Darstellung der RRD nicht gegeben werden kann, so sollen dennoch folgende, m.E. zentrale Punkte herausgestellt werden.<sup>108</sup>

<sup>107</sup> Vgl. zu Bernstein und dessen Rezeption: Straßner 1977, 47ff. mit weiterführender Literatur. Hingewiesen sei auch auf einen interessanten Aspekt bei Schlieben-Lange (1983, 87). Sie formuliert die These, daß der Gegenstand von Bernsteins Untersuchung eigentlich der Unterschied von Mündlichkeit und Schriftlichkeit war.

<sup>108</sup> Dies soll möglichst durch Original-Zitate geschehen, um Angriffen besser gegenüberzutreten, die sich oftmals nicht auf die Originalstellen, sondern auf Referiertes oder

1) Als „Allgemeines Lernziel“ wird formuliert: „Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern.“ Sprache und Sprechertätigkeit sollen als „[...] Bestandteil realer Kommunikationsvorgänge [...]“ gesehen werden. Somit bedingen sich sprachliches Handeln und gesellschaftliches Handeln wechselseitig (vgl. Christ u. a. 1974, 94f.).

2) Die Termini ‚Sprachgemeinschaft‘ und ‚Hochsprache‘ werden relativiert: „Daß die Schule besondere Aufgaben zur Sicherung überregionaler Kommunikation zu erfüllen habe, konnte bis zur Verbreitung der Massenkommunikationsmittel als notwendige Aufgabe begriffen werden. Diese Aufgabe stellt sich heute in der Schule nicht oder nur in einem sehr abgeschwächten Sinn. Die Rede von der besonders normgerechten, reinen Ausprägung der deutschen Sprache in der ‚Hochsprache‘ wird unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten in zweifacher Weise problematisch: sie übersieht, daß diese ‚Hochsprache‘ bislang stets eine Gruppensprache gewesen ist, die als verbindliche Sprache durchgesetzt und bei der Schichtung der Gesellschaft als Mittel zur Stabilisierung dieser Schichtung benutzt worden ist; sie übersieht, daß ‚die deutsche Sprache‘ ein aus dem realen Sprachverhalten erschlossenes Konstrukt ist, das je nach den ausgewählten Sprechertätigkeiten, die als empirisches Ausgangsmaterial der Untersuchung dienen, anders ausfällt“ (Christ, a.a.O., 95f.).

Aufgrund dieser Relativierung wird auch die Vorstellung von Homogenität bei der Verwendung des Terminus ‚Sprachgemeinschaft‘ kritisiert. Die für den Deutschunterricht relevante Kommunikationssituation in der Gesellschaft wird durch folgende Punkte charakterisiert:

„ – Schichtenspezifische Sprachverwendungen markieren Kommunikationsgrenzen innerhalb dieser Gesellschaft.

– ‚Hochsprachliche‘ Sprachverwendung ist eine, wenn auch sicher nicht die wichtigste Voraussetzung für den Zugang zu den als erstrebenswert angesehenen Positionen in dieser Gesellschaft.

---

Paraphrasiertes beziehen.

Längere Zitate sind zur Verdeutlichung des Gesamtkontextes, in dem sie stehen, durchaus beabsichtigt.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die ‚Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch‘ im dokumentarischen Anhang bei Christ u. a. 1974 als Quelle aufgeführt und für die folgende Zusammenfassung auch von dort entnommen werden.

– Die Interpretationsmuster für die Deutung öffentlicher und privater Erfahrungen, die durch die Sprache der Massenkommunikationsmittel nahegelegt, bestätigt oder auch initiiert werden, verdecken weithin die realen Kommunikationsgrenzen und verhindern die Einsicht in deren Ursachen.“

Das Lernziel: Einübung der ‚Hochsprache‘ für alle Schüler, wie es die kompensatorische Spracherziehung fordert, um die Schüler, die der ‚Hochsprache‘ fern stehen, an diese heranzuführen, wird mit großer Skepsis betrachtet, da „mit der unreflektierten Einübung in die Normen der ‚Hochsprache‘ die meisten Schüler von ihrer Herkunftsgruppe entfremdet werden“ und da „den meisten Schülern die Wahrnehmung und Versprachlichung ihrer Sozialerfahrungen und Interessen erschwert wird“ (Christ, a.a.O., 96).

Der Unterricht soll so gestaltet werden, daß sprachliche Übungen im gesellschaftlichen Kontext gesehen, daß an die unterschiedliche Sozialerfahrung der Schüler angeknüpft und daß diese thematisiert werden. Sprachnormenkonflikte sollen „[...] als Ausdruck grundlegender gesellschaftlicher Konflikte [...]“ verstanden und behandelt werden.

Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, daß Schüler auch solche Übungen ausführen sollen, um in „etablierter Sprachnorm“ sprechen und schreiben zu können, um im Leben nicht an den „bestehenden Kommunikationsbarrieren“ zu scheitern.

Der Deutschunterricht gliedert sich in drei Bereiche:

- „ – sprachliche Übungen: Mündliche und schriftliche Kommunikation.
- Umgang mit Texten,
- Reflexion über Sprache“ (Christ, a.a.O., 97).

3) Im Bereich der ‚mündlichen Kommunikation‘ wird bei den Übungen besonders berücksichtigt, daß es in einer demokratischen Gesellschaft auch darauf ankommt, Sprachverwendungen zu üben, die befähigen, Konflikte und individuelle Interessen auszutragen.<sup>109</sup>

Im Bereich der ‚schriftlichen Kommunikation‘ sollen die Schüler insbesondere dazu befähigt werden, „[...] vorhandene Schreibmuster, wie sie in verschiedenen Lebenssituationen verwendet werden, zu gebrauchen. Zu denken ist hier an Schriftverkehr mit Behörden, Betrieben etc.“ (Christ, a.a.O., 100).

---

<sup>109</sup> Vgl. die in Kapitel 4.3 dieser Arbeit beschriebene Kontroverse um das ‚richtige Sprechen‘.

Schreiben soll zu einem „Mittel der Selbstreflexion“ werden und auch dazu dienen, eine „kritische Öffentlichkeit“ (in Form von Plakaten, Texten, Infoständen etc.) herzustellen. Ebenso werden Anregungen zum ‚kreativen Schreiben‘ gegeben. Kritisch werden die bisher in den Schulen praktizierten schriftlichen Übungsformen bewertet und deren Abschaffung gefordert: „Die bisher üblichen schriftlichen Übungsformen wie etwa Beschreibung, Schilderung, Erzählung, Nacherzählung in ihrer strikten, überwiegend formal und durch die schulische Tradition bedingte Sonderung voneinander müssen aufgegeben werden. Sie unterwerfen den Schüler sinnlosen Zwängen in Form ihrer Regeln, deren Funktion nicht einsehbar zu machen ist und deren Verwendung von keinen realen Notwendigkeiten bedingt ist“ (vgl. Christ, a.a.O., 100f.).

Die Rechtschreibung wird als „[...] wichtiger, aber sekundärer Bereich [...]“ bezeichnet, die jedoch in der Öffentlichkeit und in der Schule überbewertet wird und nicht als Selektionsinstrument bei Versetzungen oder Eignungsbeurteilungen benutzt werden sollte. Es wird darauf hingewiesen, daß zwischen der Rechtschreibleistung und dem Bildungsgrad eines Menschen kein Zusammenhang besteht und daß zahlreiche zufällige Aspekte zu einer Normierung der Rechtschreibung führten. „[...] Mangelnde Rechtschreibleistungen in der Schule sind bei genügenden sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten kein Grund für die Benachteiligung eines Schülers. Ungeachtet dieser Problematisierung bestehen jedoch in der Öffentlichkeit die traditionellen Ansprüche fort. Es ist deshalb notwendig, daß die Schüler Grundkenntnisse der Rechtschreibung erwerben, um vor ungerechtfertigten Benachteiligungen geschützt zu sein“ (Christ a.a.O., 103).

4) Beim Arbeitsbereich: ‚Umgang mit Texten‘ soll der Stellenwert der Literatur neu bestimmt werden. Die Texte sollen einen Bezug zur Lebenssituation der Schüler haben, und in Anbetracht der technischen Medien sollen sich Schüler mit den im Radio und Fernsehen gesendeten Texten auseinandersetzen. Die Verfasser gehen von einem erweiterten Textbegriff aus (vgl. Christ a.a.O., 103f.).

5) Im Arbeitsbereich ‚Reflexion über Sprache‘ „[...] sollen Schüler befähigt werden, zu erkennen, daß Sprache in Kommunikations- und Handlungszusammenhängen realisiert wird und diese selbst mitkonstruiert. [...] Sprachanalyse und -reflexion zielen also unter pragmatischem Aspekt immer auf die jeweilige Sprachverwendung in ihren sozialen Zusammenhängen. [...] Ausgangspunkt für ‚Reflexion über Sprache‘ ist [...] stets die Spracher-

fahrung der Schüler. Vor allem Kommunikationskonflikte, das Problem der Sprachnorm und bestehende Kommunikationsgrenzen (Schicht-, Regional-, Fachsprachen) sollten untersucht werden“ (Christ a.a.O., 106).

Durch diese Richtlinien wurde, wie in der Einleitung dieses Kapitels bereits geschildert, eine heftige öffentliche Diskussion über die Aufgaben des Deutschunterrichtes bzw. über die Einstellung zur ‚deutschen Sprache‘ entfacht.<sup>110</sup>

Damit wurde m. E. ein positiver Beitrag geleistet, den man, um in der Lehrplan-Terminologie zu bleiben, als bildungspolitische bzw. öffentliche ‚Reflexion über Sprache‘ bezeichnen kann. Andererseits boten aber auch die an der sprachwissenschaftlichen Terminologie orientierten, dadurch mißverständlich verkürzten oder zugespitzten politischen Formulierungen „Anlaß zu heftiger Kritik“ (Zabel 1990, 63). Durch Unterstellungen<sup>111</sup> und eine starke öffentliche Anti-Kampagne in der konservativen Presse blieb im öffentlichen Bewußtsein eine negative Bewertung dieser Richtlinien zurück, die dazu führte, daß Deutsch-Lehrpläne wieder verstärkt ‚traditionell‘ ausgerichtet werden, wie noch zu zeigen sein wird. Dieses negative Image haben die Rahmenrichtlinien Deutsch m. E. jedoch zu Unrecht. Denn grundsätzlich lassen sich die RRD „[...] als Versuch verstehen, die Kluft, die Diskrepanz zwischen traditionellen Lehrplänen und Leben zu überwinden“ (Zabel 1990, 63). Und daher muß man die RRD auch im Bezug zu diesen damals üblichen Lehr- und Lernzielen sehen, wenn als neues Ziel des Deutschunterrichtes die Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit postuliert wird und Sprache sowie Sprechertätigkeit „als Bestandteil realer Kommunikationsvorgänge und damit gesellschaftlicher Prozesse“ (Christ, a.a.O., 94) gesehen werden soll. In den Rahmenrichtlinien wird all das formuliert, was in den bis dahin gültigen Lehrplänen überhaupt nicht thematisiert wurde, daher ist die beklagte einseitige Ausrichtung eher als eine Ergänzung zur damals üblichen ‚Einseitigkeit‘ zu werten. Das heißt, der hauptsächlich vermittelten Theorie der ‚Muttersprachlichen Bildung‘ (vgl. 4.3.1) wird ein Programm entgegengesetzt, das den Erfordernissen eines demokratischen Staates zu entsprechen versucht, in dem bekanntermaßen (fast) alles durch Sprache ausgetragen wird. Unter diesem Aspekt ist es nach Auffassung der Verfasserin auch schlüssig, daß in den RRD häufig von „gesellschaftlichen Konflikten“ die Rede ist, auch wenn dies teilweise in etwas überspitzter oder die Konflikttheorie überstrapazierender Weise geschieht. Die Funktionstüchtigkeit einer Demokratie besteht aber

<sup>110</sup> Vgl. Christ u. a. 1974, Dokumentation 110–214.

<sup>111</sup> Vgl.: „Marx statt Rechtschreibung“; Christ u. a. 1974, 119ff.



zu einem wesentlichen Teil darin, daß möglichst alle Staatsbürger in der Lage sind, ihre eigenen Interessen zu artikulieren, sich im Konfliktfall zu behaupten, diese Konflikte auch rational auszutragen und mit Argumentationen eines ‚Gegenüber‘ umzugehen.<sup>112</sup> Das Konfliktmodell wird von den konservativen Kritikern, bezogen auf die RRD, abgelehnt, da hier nicht die Vorstellung einer harmonischen Gesellschaft entwickelt bzw. thematisiert wird (vgl. Christ u. a. 1974, 78ff.). Dieses Harmoniedenken beeinflußt auch heute noch weite Teile der Öffentlichkeit, z. B. bei der Bewertung parlamentarischer Arbeit, wo es ja in besonderem Maße auf die Regelung von Konflikten durch Sprache ankommt. Diese Diskussionen werden in der deutschen Presse häufig negativ als Streit und Uneinigkeit charakterisiert, während z. B. in der britischen Berichterstattung die Meinung vorherrscht, „daß politisches Handeln die Auseinandersetzung mit Andersdenkenden sei“ (vgl. RNZ, 13.1.90 zu einer Mannheimer Studie von 1988). Aufgrund dieser Einstellung sind die Deutschen am wenigsten stolz auf ihr Parlament und auch auf die sonstigen demokratischen Gremien.

Ausgehend von dieser Überlegung ist es berechtigt, wenn die Verfasser der RRD die Vorstellung von der ‚Sprachgemeinschaft‘ angreifen, da dieser bis dahin übliche Terminus die Vorstellung von einer ‚Homogenität‘ der Sprecher impliziert, die aufgrund der verschiedenen Lebenswelten der Sprecher aber nicht gegeben ist. Im Hinblick auf die Lebenswelten und -situationen der Schüler wird auch, wie geschildert, der Textbegriff erweitert, auch wenn die Absicht, wie sie der folgende Satz ausdrückt, etwas zu funktionalistisch erscheint und den Aspekt der Literatur zu sehr vernachlässigt: „Wenn man davon ausgeht, daß der Deutschunterricht nicht dem Erwerb spezieller literarischer Kenntnisse oder der Einführung in einen nationalen Kanon wertvoller Dichtung dienen soll [...]“ (Christ u. a. 1974, 103f.). Aber auch hier wird darauf hingewiesen, daß Literatur nicht ausgeschlossen, sondern der Stellenwert neu definiert werden soll (a.a.O.). Und auch diese Absichten muß

<sup>112</sup> Zur Konflikttheorie allgemein: vgl. Dahrendorf 1972.

„Gesellschaft ist Konflikt um menschliche Lebenschancen. Freie Gesellschaft ist gestatter, ausgetragener, geregelter Konflikt, der schon durch diese Merkmale das Grundniveau der Lebenschancen höher ansetzt, als alle Spielarten der Unfreiheit es können“ (ebda, 7). Erinnert sei auch nochmals an Wimmer (1984, 18), in dessen sprachkritischer Konzeption gerade der ‚Konflikt‘ eine wesentliche Rolle spielt. Wimmer will „kommunikative Konflikte um normierten Sprachgebrauch“ kultivieren, da er Kommunikationskonflikte als „[...] Folge und Ausdruck unterschiedlicher und zum Teil auch divergierender Lebensformen [begreift, Erg. A.T.], die in ihrer Vielfalt überhaupt nicht eingeschränkt werden sollen.“

man in Zusammenhang mit den alten Lehrplänen sehen, die den Aspekt der ‚Gebrauchstexte‘ nicht berücksichtigten. Nicht „Lyrik und Reklame“ werden vermischt, wie es Golo Mann unterstellte (Süddt. Zeitung, 2./3.6.1973 in: Christ, a.a.O., 182), sondern der Textbegriff wird in den RRD von der „Direktheit der Kaufanweisung im Werbeslogan“ bis hin zu bestimmten Formen der „l’art pour l’art“ (Christ, a.a.O., 104) ausgeweitet. Hinzu wird auch der wichtige Bereich des Radios und Fernsehens gefaßt. Die Einbeziehung dieser Medien in die kritische Textanalyse bleibt seit den RRD eine kaum verwirklichte Forderung und ein Stiefkind der Lehrpläne. Die Anforderungen, die an die Schüler in der Analyse gestellt werden, sind m. E. sehr hoch (Informationen im Text aufnehmen und distanziert darstellen, Besonderheiten der Textstruktur bestimmen, Intentionen des Textes mit Bezug auf die sprachlichen Mittel korrekt benennen etc.)<sup>113</sup>.

Ähnlich einseitig und unterstellend ist die Kritik zum Bereich ‚Schriftliche Kommunikation‘, wie sie in dem besagten CDU-Papier („Marx statt Rechtschreibung“) geäußert wird. Das eine Ziel des Schreibens, die „kritische Öffentlichkeit“, wird als „Willkürdefinition“ gebrandmarkt und festgestellt: „In den gleichen Zusammenhang der geistigen Willkürakte ist die kryptomarxistische Definition einzuordnen, wonach die Kreativität (warum bleibt man nicht bescheidener bei der ‚schöpferischen Begabung‘?) als symbolische Befreiung von Herrschaftszwängen und als ‚Bereitschaft zum abweichenden Verhalten‘ aufgefaßt werden soll“ (in: Christ, a.a.O., 123). In den RRD wird gefordert: „Alle Schüler sollen befähigt werden, die Anforderungen zu erfüllen, die sich aus der gegebenen gesellschaftlichen Situation ableiten lassen und für die bestimmte Möglichkeiten des schriftlichen Gebrauchs von Sprache Voraussetzungen sind“ (Christ, a.a.O., 100). Auch hier wird wieder versucht, den Bezug zur Lebenssituation der Schüler herzustellen und Schreiben nicht als ‚abstrakte Stilübung‘ zu definieren. Die Forderung, in Anbetracht der Tatsache, daß die Verfügungsgewalt über die Medien nur wenigen vorbehalten ist, auch zu lernen, „kritische Öffentlichkeit“ herzustellen, ist eine Forderung, neben den Lernzielen vorhandene Schreibmuster, wie sie in verschiedenen Lebenssituationen verwendet werden, gebrauchen zu können, Schreiben als Mittel der Selbstreflexion zu benutzen oder auch kreativ zu sein. Daher liest man in den RRD: „Solche Zielsetzungen verlangen also die Beherrschung bereits vorfindbarer Muster ebenso wie die Fähigkeit zu deren Veränderung“ (Christ, a.a.O., 100). In einem Lehrplan ‚kreatives Schreiben‘ zu thematisieren ist m. E. ein Fortschritt gegenüber den

---

<sup>113</sup> Vgl. den umfassenden Fragenkatalog der RRD; Christ a.a.O., 104f.

Zielsetzungen der vorherigen Lehrpläne und der alten Stilideale, das Schüler dazu motivieren kann, *selbst* phantasievoll mit Sprache umzugehen. Daß nun Kreativität auch damit zusammenhängt, Geltendes außer Kraft zu setzen, sich also auch abweichend zu verhalten, ist m. E. unbestritten und gerade auch ein Unterscheidungsmerkmal zwischen Kreativität und Reproduzieren. Ob sich aus dem Satz der RRD: „Die Möglichkeiten der Fantasie stehen in engem Zusammenhang mit den in einer Gesellschaft gegebenen realen Chancen der Veränderung“ (Christ, a.a.O., 101) kryptomarxistische Tendenzen ableiten lassen können, ist in dem erläuterten Zusammenhang mehr als fraglich.<sup>114</sup>

Der Stellenwert der Rechtschreibung und der ‚Hochsprache‘ wird m. E. ebenso zu Recht und aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und nicht, wie in der CDU-Kritik behauptet, mit ebenfalls „krypto-marxistischen Begründungen“ (in: Christ, a.a.O., 123) relativiert. Ausdrücklich sei nochmals darauf hingewiesen, daß auch in den RRD gefordert wird, daß die Schüler, um nicht im Leben an den Kommunikationsbarrieren zu scheitern, die „etablierte Sprachnorm“ (Christ, a.a.O., 97) sprechen und die Rechtschreibung beherrschen sollten, um vor „[...] ungerechtfertigten Benachteiligungen geschützt zu sein“ (Christ, a.a.O., 103). In wissenschaftlichen Untersuchungen hatte man damals, motiviert durch die bereits erwähnten ausländischen Forschungsergebnisse, festgestellt, daß ein Großteil der „Sitzenbleiber“ in der BRD ausschließlich an sprachlichen Problemen scheitert und daß zwischen der sprachlichen Leistung der Unterschicht- und Mittelschichtkinder in der BRD ein Unterschied besteht, nicht aber in der Intelligenz (vgl. Greiner, FAZ, 3.2.1973 in: Christ, a.a.O., 186f.). In den Richtlinien wird also nur die Überbewertung der Rechtschreibung als Zeichen des ‚Bildungsgrades‘ kritisiert und dementsprechend versucht, diesen Stellenwert zu mindern. Von einem Verzicht auf Übungen zur Rechtschreibung ist nichts zu lesen. Mit diesem Phänomen der ‚Selektion durch Rechtschreibleistung‘ werden wir uns im weiteren noch häufiger auseinanderzusetzen haben.<sup>115</sup>

Große Mißverständnisse haben auch die Diskussionen um die ‚Hochsprache‘ ausgelöst, die durch terminologische Ungereimtheiten in den Rahmenrichtli-

<sup>114</sup> Vgl. zum ‚kreativen Schreiben‘ auch: Rolfes 1989.

<sup>115</sup> Vgl. für die Hauptschule: Wünsche <sup>2</sup>1977.

„Tatsächlich beginnt sich bei vielen Lehrern die Einsicht durchzusetzen, daß wir die Rechtschreibung bisher stark überschätzt haben. Immerhin findet sich aber noch in den amtlichen Lehrplänen für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen die wunderliche Bemerkung, die Grundkenntnisse der Rechtschreibung seien ‚Voraussetzung des sprachlichen Zusammenlebens‘“ (Wünsche <sup>2</sup>1977, 22; vgl. auch 23ff. über das Diktat als „Unterwerfungsritus“ in den Hauptschulen).

nien selbst schon angelegt sind. Einerseits wird in den RRD die kompensatorische Spracherziehung kritisch bewertet (Christ u. a. 1974, 96), andererseits werden, wie erwähnt, Übungen gefordert, die die Schüler dazu führen sollen, im Sinne der ‚etablierten Sprachnorm‘ zu sprechen und zu schreiben (a.a.O., 97); eine Gleichsetzung von ‚Hochsprache‘ mit ‚elaborierter Sprache‘ wird jedoch abgelehnt (a.a.O., 96). Wichtig ist der Hinweis in den RRD, daß ‚die‘ deutsche Sprache ein Konstrukt ist und daß dies somit nicht mit ‚Hochsprache‘ gleichgesetzt werden kann, sondern daß die ‚Hochsprache‘ eine Gruppensprache ist, die nicht für alle Sprachteilhaber bzw. Schüler selbstverständlich ist (a.a.O., 96).<sup>116</sup>

Problematischer sind jedoch die Diskussionen, die außerhalb der RRD um den mißverständlichen Terminus ‚Hochsprache‘ geführt werden. So kommentieren Christ u.a. (1974, 55) die durch die RRD angeregte Diskussion um die Beherrschung der ‚Hochsprache‘: „[...] die RRD-Kontroverse um das allgemeine Lernziel ‚Hochsprache‘ [hat] nicht nur mit Wissenschaft und Didaktik, sondern zugleich mit deren politischer Vermittlung zu tun. In dieser Situation müssen Lehrer sich entscheiden, welches Lernziel sie anstreben: Einübung in die Hochsprache im Interesse bestehender Privilegien und Herrschaftsverhältnisse, oder Kommunikationsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen zugunsten der schweigend gehaltenen Mehrheit der Bevölkerung und ihres legitimen Anspruchs auf Mitbestimmung und Autonomie.“ Mit dieser Bewertung wird eine Dimension in die Auseinandersetzung um die RRD gebracht, wie sie dort selbst nicht formuliert wird, sondern eher auf die Auseinandersetzung um die didaktischen Modelle der ‚kompensatorischen Erziehung‘ und der ‚materialistischen Emanzipationsprogramme‘ hinweist, die wiederum mit der Defizit- bzw. Differenzhypothese im Sprachverhalten in Verbindung stehen.<sup>117</sup> In diesem Zusammenhang unterstellt auch Helmers (1982, 85) den Verfassern der RRD, sie stünden, wenn auch nicht bewußt, mit ihren Angriffen auf die ‚Hochsprache‘ in der Traditionslinie der „volkstümlichen Bildung“, die ein „klassenbedingtes Sprachbildungsdefizit“ glorifiziere. Dieser Kritik kann man die RRD nicht aussetzen, da sie, wie dargestellt wurde, lediglich die Vorstellung von ‚der‘ einheitlichen deutschen Sprache, die synonym zur ‚Hochsprache‘ aufzufassen ist, relativieren und, dem realen gesellschaftlichen Sprachverhalten entsprechend, in Frage stellen. Entsprechendes gilt dann für die Vorstellung von der Einübung dieser ‚Hochsprache‘

<sup>116</sup> Vgl. dazu auch Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit, bsds. die Verweise auf die terminologische Änderung von ‚Hoch-‘ in ‚Standardsprache‘.

<sup>117</sup> Vgl. Straßner 1977, 80ff. mit ausführlichen Literaturverweisen.

als ausschließlich gültiger Sprachnorm. Im Gegensatz zu den RRD müssen sich aber wohl einige didaktische Diskussionen Anfang der 70er Jahre und Diskussionen im Zusammenhang mit den RRD diese Kritik der ‚Glorifizierung klassenbedingter Sprachbildungsdefizite‘ gefallen lassen.

Die diesen Diskussionen zugrunde liegenden Konzepte der ‚sprachlichen Differenz‘ oder des ‚sprachlichen Defizites‘ sind m. E. jedoch beide zu einseitig und zu stark mit ideologischer Wertung überfrachtet. Die Problematik dieser Konzeptionen fängt damit an, daß die Terminologie: *die Sprache der Mittelschichtkinder bzw. der Unterschichtkinder*, nicht greift, da sie zu undifferenziert ist. Weiter müssen sich die Vertreter der Defizit-Theorie die Frage gefallen lassen, auf welchen sprachlichen Standard hin denn eigentlich kompensiert werden soll und ob der Lehrer aufgrund seiner eigenen Sozialisation vielleicht nicht doch „das sprachliche Verhalten und das Abstraktionsvermögen der Mittelschichtkinder als Zeugnis höherer Intelligenz wertet“ (Haeblerlin, zit. n. Straßner 1977, 94), das er dann zum Vorbild erhebt, worauf sich die Unterschichtkinder ‚hoch‘ zu bewegen haben. Diese inhärente Vorstellung von ‚oben‘ und ‚unten‘<sup>118</sup> ist m. E. stark kritikbedürftig, und daher ist auch der Bewertung von Fowler/Kress (1979, 192) zuzustimmen: „Thus the term ‚upward social mobility‘ is extremely tendentious and should be regarded not as a generally applicable concept in sociological theory but as a product of the academic ideology of a particular society.“

Aus der dargestellten Kritik ergibt sich, daß, rein terminologisch betrachtet, die Konzeption der Differenz-Theorie plausibler erscheint. Man stellt eine Differenz im Sprachverhalten der Kinder fest, es wird nicht zwischen der ‚richtigen Sprachnorm Hochdeutsch‘ und dem ‚nicht richtigen Rest‘ unterschieden, sondern es wird das Vorhandensein verschiedener sprachlicher Varietäten wahrgenommen und akzeptiert. Was macht man aber dann mit dieser Erkenntnis? „[...] in variety theory the communicative repertoire will accommodate a range of class languages *each appropriate* [Hervorheb. A.T.] of the rôles of the relevant workers within the economic system“ (Fowler/Kress 1979, 193). Hier liegt die ‚akademische Ideologie‘ in der Bewertung der sprachlichen ‚Angemessenheit‘. Die Soziolinguistik muß sich hierbei den berechtigten Vorwurf gefallen lassen: „In sociolinguistics, inequality is *neutralized* [Hervorheb. A.T.] as variety“ (a.a.O., 193). Mit dieser Neutralisation ist aber Kindern sprachlich nicht so geschulter Herkunft nicht geholfen, denn gerade „um Chancengleichheit auf sprachlicher und dadurch auf sozia-

<sup>118</sup> „In verbal deficit theory the speech of the verbally deprived is to be nurtured up to middle-class norms [...]“ (Fowler/Kress 1979, 193; Hervorheb. A.T.)

ler Ebene zu ermöglichen, sollten Angehörigen [sic!] aller Gruppierungen in den Besitz und die Kontrolle gleicher Sprachwirkungsmittel gesetzt werden“ (Straßner 1977, 129). Eine Abwertung dieses Verständnisses von Chancengleichheit kommt in der folgenden Kritik exemplarisch zum Ausdruck: „[...] die kompensatorische Spracherziehung [ist] Ausdruck der spätkapitalistischen Notwendigkeit, Kapitalverwertung und Profitmaximierung auf erhöhter technologischer Stufenleiter sicherzustellen. Die Anforderungen an erhöhte Kognition, formale Abstraktionsfähigkeit und erweiterte sprachliche Artikulation sind Ausdruck der höheren Qualifikationsanforderungen, die der jetzige Stand des kapitalistischen Produktionsprozesses erfordert. . . Jeder, der eine grundlegende Veränderung der Ausbildungssituation der Arbeiterkinder erreichen will, muß, von dieser Einschätzung der Bildungsverhältnisse ausgehend, den Kapitalismus selbst bekämpfen [...]“ (Ehlich, zit. n. Straßner 1977, 96).

Diese und ähnliche Auffassungen ignorieren vollkommen, daß eben gerade in einer Demokratie als Basis einer umfassenden „Kompetenz zur sozialen Selbstbehauptung“ primär eine „umfassende kommunikative Kompetenz“ angesehen werden muß (vgl. Wimmer 1974, 135). Ebenso liegt derartigen Auffassungen, abgesehen von der erwähnten Tendenz zur ‚Glorifizierung von klassenbedingten Sprachbildungsdefiziten‘, ein Denkfehler zugrunde, denn diejenigen, die in einem kapitalistischen Staat den Kapitalismus bekämpfen wollen, brauchen gerade eine besonders umfassende und ausgebildete sprachliche Kompetenz, um die Kapitalismuskritik auch plausibel darlegen zu können.<sup>119</sup> Aus diesem Grund muß die ‚Hochsprache‘ einer kleinen Elite auch zur ‚Standardsprache‘<sup>120</sup> aller werden (vgl. Augst 1982, 130).

Es ist daher, trotz einiger ausufernder Diskussionen und Implikationen der beschriebenen Art, als positive Leistung der RRD zu werten, daß erstmals durch einen Deutschlehrplan an der elitären Vorstellung von ‚Hochsprache‘ gerüttelt wurde, die bis dahin als ‚die‘ deutsche Sprache schlechthin in den Schulen unterrichtet wurde. Mit den RRD wurde der Versuch unternommen, neueste (sprach)wissenschaftliche Erkenntnisse umzusetzen und grundsätzlich ein praxisorientiertes Verständnis von den Aufgaben des Deutschunterrichtes zu vermitteln. „Die Richtlinienautoren verstehen unter sprachlicher Bildung die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung der sprachlichen

<sup>119</sup> M. E. hat auch manche Diskussion Ende der 60er Jahre bewiesen, daß zahlreiche Vertreter dieser Richtung, die *über* die Arbeiter und deren (angenommene) Sprache sprachen, nicht in der Lage waren, ihre Ideen und ihre Kapitalismuskritik einem nicht-akademisierten Publikum sprachlich zu vermitteln.

<sup>120</sup> In dem in Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit dargelegten Sinne.

Anforderungen, die sich aus der Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft ableiten lassen“ (Zabel 1990, 65).

Was von diesem Versuch der lebenspraktischen Orientierung im weiteren Verlauf der Lehrplanentwicklung übrig geblieben ist, wird im folgenden Abschnitt zu zeigen sein.

#### 4.3.3 Die Ausrichtung der Deutschlehrpläne für die 5. und 6. Klasse unter dem Einfluß der RRD

F. Hebel (1982), auf den sich die folgende Darstellung im wesentlichen bezieht<sup>121</sup>, hat Lehrpläne der Orientierungsstufe bzw. der Sekundarstufe I für das Fach Deutsch im Zeitraum von 1976 bis 1980 untersucht.<sup>122</sup> Als Resümee seiner Untersuchung stellt er fest: „Im Vergleich zu den Plänen der 50er Jahre kann man folgende Veränderungen als gesichert betrachten: Der situative Bezug der sprachlichen Übungen, die kommunikationsdidaktische Orientierung der Reflexion über Sprache, insofern auch dort außersprachliche Bedingungen der Kommunikation beachtet werden, der Zeichencharakter der Sprache, Beachtungen der sprachwissenschaftlichen Pragmatik, Berücksichtigung des Jugendbuches und anderer Medien neben dem Buch. Es handelt sich dabei um Inhalte, die aus der wissenschaftlichen Entwicklung in die etablierte allgemeine Kultur übergegangen sind. Weiterreichende Ansätze, durch die z. B. der traditionelle Literaturbegriff korrigiert werden könnte oder die auf Aufklärung im Sinne einer Herrschaftskritik gerichtet sind, wie sie infolge der 67er und 68er Studentenbewegung entwickelt wurden, sind verschwunden. *Man greift sie allenfalls in fragwürdiger Qualität auf, um Ansätze eines gesellschaftsbezogenen Deutschunterrichtes leichter zurückweisen zu können* [...]“ (a.a.O., 116; Hervorheb. A.T.).

Wie bereits im Zusammenhang mit der Diskussion um die RRD angedeutet, sieht auch Hebel gerade in der Auswirkung des Streites um die RRD eine negative Folge für die angestrebte didaktische Erneuerung, die die „vorher geübte Duldung tatsächlicher Abweichung von bisher Selbstverständlichem [gefährdete]“ (a.a.O., 104). Seiner Auffassung nach war es ein Fehler, daß durch einen Lehrplan „Veränderungen der Interpretationsnormen für den Deutschunterricht“ verkündet wurden, die gewissermaßen in stiller Überein-

<sup>121</sup> Vgl. zur Legitimation der Vorgehensweise die Argumente in Anmerkung 95.

<sup>122</sup> Bayern 1976, Schleswig-Holstein 1976, Baden-Württemberg 1977, Nordrhein-Westfalen 1978, Niedersachsen 1979, Hessen 1980. Vgl. die genauen Titel der Lehrpläne: Hebel 1982, 104.

kunft der Beteiligten (Wirtschaft, Ausbildung, Schulpraxis) bereits geduldet oder durchgeführt worden waren (a.a.O., 103). Es ist müßig, darüber zu spekulieren, wie sich die Deutschdidaktik weiterentwickelt hätte, wenn in den Hessischen Rahmenrichtlinien diese neuen Interpretationsnormen für den Deutschunterricht nicht niedergeschrieben worden wären und sich diese Neuerungen über die schwer nachprüfbare Größe „Duldung“ im Unterricht durchgesetzt hätten. Es ist aber auffallend, daß zahlreiche Lehrpläne gerade unter dem Eindruck der vorausgegangenen Auseinandersetzungen verfaßt wurden. Die Rahmenrichtlinien von Hessen 1980 sind z. B. so formuliert, daß sie sich stets gegen mögliche Vorwürfe verteidigen oder diese von vornherein abzuwehren versuchen, insbesondere gegen den Hauptvorwurf, der den Richtlinien von 1972 entgegengebracht wurde, es läge ein verkürzter Literatur- und Sprachbegriff zugrunde (Soziologismus-Vorwurf). Das Bemühen um Einverständnis in dem von Parteipolitik dominierten Streit wird nach der Analyse von Hebel durch „Doppelbegriffe und immer neue Varianten der Formulierung desselben Sachverhaltes [...]“ besonders deutlich (a.a.O., 106).

Im nordrhein-westfälischen Lehrplan von 1978 werden „Unterrichtsempfehlungen“ von 1973 abgedruckt und diesen eine Kommunikationstheorie unterstellt, die in den Empfehlungen gar nicht formuliert wird, um dann „[...] eine neue Grundlegung historisch-hermeneutischer Art zu entwickeln“. Die weitere normative Verschiebung zielt darauf ab, die Lehrinhalte von gesellschaftlich-politischer Akzentuierung mehr zur individuell-ästhetischen zu verlagern (vgl. a.a.O., 107).

Alle untersuchten Lehrpläne sind in die Bereiche: „Sprechen und Schreiben“, „Umgang mit Texten“ und „Reflexion über Sprache“ gegliedert und gehen alle ausdrücklich auf die Rechtschreibung ein. Der Lehrplan von NRW 1978 erschüttert aber bereits die Existenzberechtigung des relativ neu entwickelten Bereichs „Reflexion über Sprache“ und relativiert diesen unter dem Eindruck der Auseinandersetzungen um die RRD fast schon paradox: „Zum Lernbereich ‚Reflexion über Sprache‘ ist zu sagen, daß Sprachreflexion immer wieder im Unterricht geleistet werden muß, sich aber nicht *als Lernbereich* verselbständigen sollte“ (Lehrplan NRW, zit. n. Hebel, a.a.O., 109; Hervorheb. A.T.). Weiter wird im Lehrplan mittels eines Zitates darauf verwiesen, daß es wenig sinnvoll sei, über Sprache zu sprechen bzw. isolierte Einsichten über Sprache zu gewinnen, da die Hauptaufgabe der Sprache die Kommunikation sei (vgl. Lehrplan NRW, zit. n. Hebel, a.a.O., 110). Hier zeigen sich Anfänge einer Tendenz, die linguistische Erkenntnisse bzw. sprachphi-



losophische Theorien wieder aus den Lehrplänen verbannen möchte.<sup>123</sup> Die Lehrpläne stimmen, oberflächlich betrachtet, in ihrem Sprachbegriff überein; die Schüler sollen lernen, die ‚Gemein-‘, ‚Standard-‘ oder ‚Verkehrssprache‘ zu benutzen. Als Folge der Diskussion um die RRD wurde der mißverständliche Terminus ‚Hochsprache‘ in den Lehrplänen vermieden. Damit ist aber inhaltlich nichts weiter ausgesagt. In allen Lehrplänen stehen auch die systemgrammatischen Anforderungen, die an die Schüler in der Praxis gestellt werden im Widerspruch zu dem interaktionstheoretischen oder kommunikativ-pragmatischen Ansatz (vgl. a.a.O., 112).

Hebels Untersuchung legt außerdem offen, daß alle Lehrpläne von einem traditionellen sprachlichen Grundwissen ausgehen, das aber weder begründet noch durch neuere Definitionen bestimmt wird. Nach Hebels Urteil hilft diese „[...] Lenkung der Lehrpläne [...], einen Sprachbegriff zu stabilisieren, durch den der traditionelle Ausschnitt aus unserem Wissen über Sprache als der relevanteste gerechtfertigt wird. Die Forderungen nach kommunikativer Einbettung oder nach interaktionsbezogenem Sprachverständnis wirken – trotz aller Emphase, mit der sie vorgetragen werden – wie Zugeständnisse an moderne Entwicklungen der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, die aber für die Unterrichtspraxis irrelevant bleiben müssen, solange die Unterrichtszeit für andere Zwecke verbraucht wird“ (a.a.O., 113).

#### 4.3.4 Veränderungen der Anforderungen und Entwicklungstendenzen im Deutschunterricht der reformierten Oberstufe

Im folgenden Abschnitt sollen die Veränderungen der Anforderungen im Deutschunterricht der Sekundarstufe II am Gymnasium – mit Beginn der „Neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ – in ihren Hauptzügen dargestellt werden. Wenn auch der Prozentsatz der Bevölkerung mit Abitur inzwischen auf ca. 25% angestiegen ist, so ist folglich dieser Bereich, der Deutschunterricht in der Sekundarstufe II, natürlich noch immer ein Bereich, der für drei Viertel der Bevölkerung keine Anwendung findet. Trotz dieser Einschränkung sind aber die Anforderungen und der Wandel im Deutschunterricht der Sekundarstufe II gesamtgesellschaftlich von Bedeutung, da in diesen Anforderungsformulierungen am klarsten die Wertvorstellungen bzw. die idealtypischen Ziele des Deutschunterrichtes artikuliert werden. Nach traditionellen Vorstellungen soll am Gymnasium die (schwer faßbare) Anforderung ‚Vermittlung der Allgemeinbildung‘ am vollkommensten vermittelt werden,

---

<sup>123</sup> „Tabula rasa von PLATON bis WITTGENSTEIN“ (Hebel, a.a.O., 110).

und der Deutschunterricht wird als Beitrag zu einer guten Allgemeinbildung gewertet. Dazu kommt, daß viele Repräsentanten der Öffentlichkeit (Politik, Wirtschaft, Medien) durch ihre Einstellungen und Auffassungen zur deutschen Sprache, wie sie ihnen in der Schule vermittelt wurden, die öffentliche Meinung und Diskussion prägen. Da in vielen dieser Bereiche heute das Abitur eine Mindestanforderung darstellt, ist es auch unter dem ‚Elite-Aspekt‘ von Interesse, die Anforderungen im Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe zu untersuchen, zumal ja bereits auf Entwicklungen aufmerksam gemacht wurde, die nahelegen, der heutigen ‚Bildungssprache‘ den Status der ‚Standardsprache‘ zuzuweisen (vgl. 3.2.2 dieser Arbeit).

Der folgende Abschnitt stützt sich auf die Analysen von H. Zabel (1987)<sup>124</sup>, der sich lange Zeit schon mit der Lehrplanentwicklung befaßt<sup>125</sup> und sich als Kenner der Materie ausgewiesen hat.

Diese Materie, die verschiedenen Deutsch-Lehrpläne der Bundesländer, ist aufgrund der föderalistischen Struktur der BRD sehr komplex. Zabel untersuchte die curriculären Vorgaben der 11 Bundesländer der Sekundarstufe II, die aufgrund der Übereinkunft über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972) von den Kultusministerien entwickelt wurden. Diese ohnehin schon umfassende Stofffülle wird dadurch noch vergrößert, daß „zwei Phasen der Lehrplanentwicklung“ unterschieden werden müssen. Die erste Phase bezieht sich auf den „Beginn der Entwicklungsarbeit“, also auf die Mitte der 70er Jahre, die zweite Phase im wesentlichen auf die Lehrpläne nach dem Jahr 1980 (vgl. a.a.O., 167). Konkret befaßt sich die Untersuchung, unter Berücksichtigung auch der Vorstufen zur Neugestaltung der Oberstufe, mit folgenden Lehrplänen:

Baden Württemberg 1977/1984; Bayern 1976/1981; Berlin 1980/1985; Bremen 1977/1981; Hamburg 1974/1978; Hessen 1978/1984; Niedersachsen 1977/1982; Nordrhein-Westfalen 1973/1982; Rheinland-Pfalz 1978/1983; Saarland 1974 ff. und Schleswig-Holstein 1977/1984. In seiner Untersuchung stellt Zabel ausführlich die betreffenden Lehrpläne der ersten und der zweiten Phase dar und arbeitet dann die Unterschiede heraus. Angesichts der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es sinnvoll, auf diese Zusammenstellung zurückzugreifen, da nur die wesentlichen Tendenzen der Lehrplanentwick-

---

<sup>124</sup> Falls nicht anders gekennzeichnet, beziehen sich die folgenden Seitenangaben auf diese Analyse.

<sup>125</sup> Vgl. dazu seine Veröffentlichungen, a.a.O., 224.

lung aufgezeigt werden sollen und eine Analyse der Lehrpläne im Detail nicht angestrebt wird.

Es sei darauf hingewiesen, daß die Vereinbarungen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (NGO) eine Reformdiskussion abschlossen, die seit 1960 mit dem Ziel geführt wurde, sowohl die Schüler der Oberstufe an wissenschaftliches Arbeiten heranzuführen als auch die Forderungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz zu berücksichtigen, die, wie auch immer zu definierende, „Studierfähigkeit“ der Abiturienten zu erhöhen (Vgl. a.a.O., 15). Mit diesen Forderungen nach der Heranführung an das wissenschaftliche Arbeiten oder nach mehr ‚Allgemeinbildung‘ werden wir uns im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch genauer auseinandersetzen. Festzuhalten bleibt, daß diese beiden Forderungen, die sich vielleicht inzwischen auch ausschließen, jeweils die Reformen der Lehrpläne, besonders die Reformen des Deutschunterrichtes, wesentlich beeinflussen.

Es ist ein zentraler Aspekt der NGO, daß mit der Schaffung von Grund- und Leistungskursen<sup>126</sup> sowie der Möglichkeit, einzelne Fächer abzuwählen, Deutsch nicht mehr für alle Schüler relevantes Abitur-Prüfungsfach oder überhaupt gänzlich abwählbar war. Aus diesem Grund wurden verschiedene ‚Reformen der Reform‘ durchgeführt. Das Kurssystem wurde dahingehend modifiziert, daß 1976 „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Deutsch“ verfaßt und 1979 in einer überarbeiteten Fassung verabschiedet wurden (vgl. a.a.O., 17). Auf formaler Ebene wurde Deutsch aufgrund der ‚Reform der Reform‘ auch wieder Unterrichtsfach bis zum Abitur, ohne Abwahlmöglichkeit (vgl. f. Baden-Württemberg: Schulintern 6/1987, 5).

Bei der Bearbeitung der Lehrpläne stellt der Umfang der Richtlinien eine Schwierigkeit für den Vergleich dar, da je nach Konzeption (Ergänzung oder Neufassung) die Richtlinien verschieden groß ausfallen. So sind z. B. die „Richtlinien Deutsch für die gymnasiale Oberstufe“ von Nordrhein-Westfalen (1982) 189 Seiten dick, die von Bremen umfassen hingegen nur 8 Seiten (a.a.O., 167). Dies steht aber wiederum in keiner Abhängigkeit zur angeschnittenen Themenvielfalt, denn die Richtlinien von Bremen gehen im Vergleich zu den anderen Lehrplänen auffallend explizit auf den wichtigen Themenbereich „Sprache und Medien“ ein. (vgl. Richtlinien Bremen 1981, a.a.O., 70). Ein weiterer problematischer Aspekt beim Vergleich ist auch die Gewichtung der einzelnen Lernbereiche. Im Lehrplan von Rheinland-

---

<sup>126</sup> Zu der Verknüpfung bzw. dem Unterschied zwischen Grund- und Leistungskursen vgl. „Baukastenprinzip versus Sequentialitätsprinzip“, Zabel 1987, 177ff.

Pfalz (1983) sind z. B. die „Erläuterungen und Materialien zum Lernbereich Reflexion über Sprache“ im Vergleich zu den Erläuterungen zum Bereich „Umgang mit Literatur“ so fragmentarisch und vage, „daß sie für den Fachlehrer nur eine begrenzte Hilfe darstellen“ (Zabel a.a.O., 145). Aus dieser Gewichtung und aufgrund der mangelhaften Erläuterungen im Bereich ‚Reflexion über Sprache‘ wird allerdings auch die Tendenz zur ‚Abdrängung‘ dieses Bereiches ersichtlich, die auch im weiteren Verlauf der Entwicklung anderer Deutsch-Rahmenrichtlinien noch deutlich werden wird.

Trotz der geschilderten Vorbehalte lassen sich folgende Entwicklungen in den Lehrplänen ausmachen:

– Die Bundesländer Bayern, Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein „behalten die in den Erstentwürfen entwickelte Konzeption für den Deutschunterricht der neugestalteten gymnasialen Oberstufe im wesentlichen bei“, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz gehen in ihren Lehrplänen wieder hinter die in den Erstentwürfen konzipierten Vorstellungen zurück, und Berlin, NRW und das Saarland<sup>127</sup> entwickeln ihre Konzepte weiter (vgl. a.a.O., 167). Die Lehrpläne sind lernzielorientiert und geben an, welche Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler jeweils erwerben soll. In der zweiten Phase der Lehrplanentwicklung werden in manchen Lehrplänen jedoch die Lernzielformulierungen wieder vermieden (z. B. Ba-Wü 1984). Dies ist

<sup>127</sup> Bei den seit 1974 stets weiterentwickelten Lehrplänen des Saarlandes sticht der Bereich „Reflexion über Sprache“ im Vergleich mit den anderen Bundesländern besonders hervor, da er „[ :::] weit über die von den fachdidaktischen Kommissionen entwickelten Lernsequenzen hinausgeht“ (Zabel, a.a.O., 154). Vgl. dazu die auf S. 153f. aufgeführten Lernziele für die 11. Klasse im Bereich „Reflexion über Sprache“ unter dem Thema „Sprache und Sprechen“, die die Lerninhalte ausführlich kommentieren. Unter den *Lerninhalten* und ihren Erläuterungen: 1. Relationen von Sprache; 2. Das sprachliche Zeichen; 3. Sprache (Langue) sind m.E. besonders die Bereiche 4. Varianten des Sprachgebrauchs (4.1 Standardsprache, 4.2 Dialekte, 4.3 Soziolekte) und 5. Sprachliches Handeln (5.1 Begriff des sprachlichen Handelns; 5.2 Faktoren des sprachlichen Handelns; 5.3 Funktionen des sprachlichen Handelns) als ‚über das sonst übliche Maß hinausgehend‘ zu bezeichnen. Die zu Punkt 5 aufgeführten (handlungstheoretischen) *Lernziele* sollten m.E. auch generell als Basiswissen für den Deutschunterricht gelehrt werden. Sie beziehen sich auf die „Fähigkeit,

- den Handlungscharakter des Sprechens aufzuzeigen,
- die Faktoren des sprachlichen Handelns zu unterscheiden,
- ihren Wirkungszusammenhang bei der Deutung sprachlicher Äußerung zu berücksichtigen,
- mögliche Funktionen des Handelns zu unterscheiden und anthropologisch zu beziehen.“

als Folge der Vorbehalte zu werten, die gegen die Lernzieltheorie vorgebracht wurden, da diese aus dem Behaviorismus entwickelt wurde (vgl. a.a.O., 168).

– Durch die beschriebenen Diskussionen stark mitbeeinflusst, unterliegen die Formulierungen der grundsätzlichen Ziele des Deutschunterrichtes einem Wandel. So heißt es im Lehrplan von Baden-Württemberg von 1977 noch: „Der Deutschunterricht hat die Aufgabe der sprachlichen und literarischen Bildung. Damit dient er zugleich den Zielen einer sozialen, politischen, berufsvorbereitenden, wissenschaftlichen und ästhetischen Bildung.“ In der Fassung von 1984 lautet diese Passage dann: „Der Deutschunterricht hat die Aufgabe der sprachlichen und literarischen Bildung des jungen Menschen und leistet damit einen wesentlichen Beitrag zu dessen Erziehung“ (a.a.O., 169). Hier wird die Verschiebung von einer gesellschaftsbezogenen Zielformulierung hin zu dem ‚alten‘ Erziehungsideal, wie es für die traditionellen Lehrpläne bereits gezeigt wurde, besonders deutlich.

Die meisten ‚Globalziel-Formulierungen‘ thematisieren das Verhältnis der fachbezogenen und fächerübergreifenden erzieherischen Ziele, die im Deutschunterricht zu verwirklichen sind. Es werden dabei in der Beschreibung unterschiedliche Akzente gesetzt, welchen Beitrag der Deutschunterricht grundsätzlich zu „allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen“ leisten kann (vgl. a.a.O., 170f.). Generell läßt sich aber feststellen: „Die Mehrzahl der Lehrpläne, die nach der Mitte der siebziger Jahre erschienen sind, hebt die erzieherische Aufgabe des Deutschunterrichtes besonders hervor. Insofern korrigieren sie Zielangaben der Erstentwürfe, die sich in der Regel auf die neu formulierten sprachlichen und literarischen Ziele beschränkten“ (Zabel, a.a.O., 171).

– Die Teilbereiche der Lehrpläne: 1. „Umgang mit Texten“; 2. „mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch“ 3. „Reflexion über Sprache“, die in unterschiedlicher Terminologie und Reihenfolge in die Lehrpläne der „ersten Phase“ Eingang fanden, haben sich in der „zweiten Phase“ im wesentlichen in dieser Terminologie durchgesetzt. Für Baden-Württemberg allerdings zeigt sich hier erneut die Revision der Zielvorgaben durch eine Änderung in der Terminologie und in der Reihenfolge. Wurde die Abfolge der Bereiche 1977 noch mit: „1. Sprachliche Übungen; 2. Umgang mit Literatur; 3. Reflexion über Sprache“ angegeben, so lauten Terminologie und Reihenfolge 1984: „1. Literatur; 2. Sprachliche Übungen ; 3. Sprachbetrachtungen“ (vgl. auch die Tabelle a.a.O., 174).

– Die Deutsch-Lehrpläne, die im Zusammenhang mit der NGO erstellt wurden, wurden im Hinblick auf die von der Reform geforderte ‚Erhöhung der Studierfähigkeit‘ konzipiert. Sie haben alle, trotz gradueller Abweichung, im Vergleich mit den Lehrplänen der 60er Jahre, eine Anhebung des Anspruchsniveaus zur Folge, denn „[...] bestimmte Arbeitstechniken sowie Techniken der Informationsaufnahme, -speicherung und -weitergabe [werden] vermittelt und eingeübt [...]“ (Zabel, a.a.O., 181; Erg. A.T.). Dieses Ergebnis des Lehrplanvergleiches, die Tatsache, daß das Anspruchsniveau im Vergleich zu früher gestiegen ist, muß ganz deutlich herausgestellt werden und ist für die weitere Diskussion um den Deutschunterricht von größter Bedeutung.

– Im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung sind die Lehrpläne der ‚zweiten Phase‘ stärker normorientiert als die vorangegangenen und enthalten auch diesbezügliche Hinweise. „Diese Hinweise zielen auf einen Ausgleich von Defiziten, die offensichtlich im Zusammenhang der unterrichtlichen Konkretisierung der Lehrpläne der ersten Phase der Lehrplanentwicklung entstanden und insbesondere von den Abnehmern (Hochschulen, Berufsorganisationen) immer wieder beklagt worden sind“ (Zabel, a.a.O., 181).

Hier zeigt sich erneut das Rückwirken der öffentlichen Meinung auf Lehrplaninhalte im Sinne einer stärkeren Normorientierung. Mit diesem Wechselverhältnis im Bereich der Rechtschreibung werden wir uns noch genauer befassen.

– Durch ähnliche Anstöße von ‚außen‘ wurden die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch“ 1975 und 1979 verfaßt. Sie wurden aufgrund eines juristischen Anlasses erstellt, da das Bundesverfassungsgericht „Vergleichbarkeit der Anforderungen beim Abitur“ forderte. (Vgl. a.a.O., 182). Abgesehen davon, daß hier wieder die Halbherzigkeit und Problematik der bildungspolitischen Konzeption deutlich wird – will man das Kurssystem mit individuellen Abwahlmöglichkeiten oder doch ein einheitliches Abitur für alle Bundesländer –, ist als direkte Folge der juristischen Bedenken der Unterricht noch normenabhängiger geworden. So zeigen nach Zabels Analyse die Lehrpläne der achtziger Jahre tatsächlich Tendenzen, „[...] im Bereich der schriftlichen Textproduktion nur noch solche Ziele als obligatorisch zu deklarieren, die auch in der Reifeprüfung abgeprüft werden“ (Zabel, a.a.O., 183). Eine derartige „Festschreibung eines didaktischen Status quo, der für manche Kritiker bereits ein überholter Status quo ist“ (G. Sedding, zit. n. Zabel, a.a.O., 182), birgt die Gefahr, daß neuere kommunikationstheoretische

Tendenzen, die den Schüler in erster Linie zu kommunikativem Handeln befähigen wollen, nur noch ungenügend berücksichtigt werden.

– Ähnliche Befürchtungen werden im Zusammenhang mit dem „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ vom 26.2.1982 geäußert (vgl. das Verzeichnis bei Zabel, a.a.O., 186ff.). Durch dieses Verzeichnis soll die grammatische Beschreibungssprache vereinheitlicht werden. In der Vorbemerkung des Verzeichnisses wird explizit darauf hingewiesen, daß dadurch nicht die Lehrpläne der einzelnen Länder ersetzt werden sollen und „[...] daß das Verzeichnis nicht als ein Minimalkatalog zum Lernen der Fachausdrücke zu verstehen sei“ (Zabel, a.a.O., 190). Hebel (1985, 133) weist hingegen darauf hin, daß in allen Bundesländern die Lehrpläne die traditionelle Schulgrammatik als Lernziel vorschreiben. Die Terminologieregelung durch das Verzeichnis trägt nach seiner Auffassung zur Verhinderung neuer Ansätze bei, da neuere grammatikalische Bereiche schon rein terminologisch ausgeschlossen würden.

– Unter der grundsätzlich ‚traditioneller‘ angelegten Konzeption der Lehrpläne der ‚zweiten Phase‘ hat der Bereich „Reflexion über Sprache“ am meisten zu leiden.

Zabel bezeichnet dies als „Vertreibung der Linguistik aus dem Deutschunterricht“ (vgl. a.a.O., 184 ff.), die zugunsten der Literarisierung<sup>128</sup> des Unterrichts immer mehr zurückgedrängt wird.

Auch hier vertreibt der Lehrplan von Baden-Württemberg (1984) die Linguistik am gründlichsten aus der Sekundarstufe II. Mit der terminologischen Umwandlung der „Reflexion über Sprache“ in „Sprachbetrachtung“ ist die inhaltliche Eliminierung wesentlicher Teile der Pragmatik (Sprache als Zeichensystem, sprachliches Handeln als soziale Interaktion, Sprache als Kommunikationsmittel) verbunden. Dieser m. E. wesentliche Bereich, der erst bei den Hessischen Rahmenrichtlinien 1972 so vehement gefordert und eingeführt wurde, damit es den Schülern besser möglich wird, sich in der Gesellschaft zu behaupten, wird im besagten Lehrplan zugunsten funktionaler Textun-

<sup>128</sup> Vgl. dazu Zabel, a.a.O., 191. Erweiterter Textbegriff: Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, NRW; traditioneller Textbegriff: Bayern, Ba-Wü.

Zu beachten ist auch die Feststellung (a.a.O., 195), daß die Absolvierung eines Deutsch-Leistungskurses beinhaltet, daß Schüler mit Interpretationsmethoden, Arbeitstechniken und Analyseverfahren aus der Literaturwissenschaft vertraut gemacht werden. Dies kann eine Verringerung des *reinen Faktenwissens* zur Folge haben. Es werden heute im Vergleich zu älteren, mehr literaturgeschichtlich ausgerichteten Lehrplänen also nicht *weniger*, sondern *andere* Dinge gelernt.

tersuchung und zugunsten der historischen Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie aufgegeben. Der Lehrplan fällt so wieder auf das Niveau der Bildungspläne Mitte der 60er Jahre zurück (vgl. Zabel, a.a.O., 33)

#### 4.3.4.1 Exkurs: Die weitere Entwicklung des Deutschunterrichtes in Baden-Württemberg

Diese rückwärts gewandte Tendenz der Deutschlehrplan-Entwicklung in Baden-Württemberg hält an. Das macht eine Tabelle in der Zeitschrift ‚Schulintern‘ vom Juni 1987 nochmals besonders deutlich (vgl. a.a.O., 5).

Es wird von einer Tagung der Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren berichtet, die sich im November 1986 mit dem Deutschunterricht am Gymnasium befaßt hat. Als Grund dieser Tagung wird wieder einmal der Druck eines Teiles der Öffentlichkeit genannt. Die Forderungen der Oberstudiendirektoren werden in dieser Tabelle in direkten Bezug zum aktuellen Lehrplan gesetzt und der Lehrplan wird im Hinblick auf diese Forderungen sogar gerechtfertigt. Dadurch veranschaulicht die Gegenüberstellung besonders deutlich die wechselseitige Beeinflussung zwischen einem Lehrplan und Forderungen, die von ‚außen‘ an einen solchen Lehrplan gestellt werden.

„Anlaß [der Tagung, Erg. A.T.] waren wiederholte kritische Äußerungen in der Öffentlichkeit, insbesondere von seiten der Hochschulen und der Wirtschaft. Beklagt wurden mangelnde Grundkenntnisse in Mathematik, Fremdsprachen und vor allem Deutsch. Gerade dem Fach Deutsch als gymnasialem Grundlagenfach wird in allen Analysen im Hinblick auf *Allgemeinbildung* und *Studierfähigkeit* ein besonderer Stellenwert beigemessen. Ganz oben auf der Wunschliste an die Adresse der Schulen steht *sprachliche Kompetenz*, also die Fähigkeit, sich schriftlich und mündlich *angemessen* ausdrücken zu können. Daran hapert es offenbar allgemein und mehr und mehr auch bei Lehrlingen mit Abitur“ (a.a.O., Hervorheb. A.T.).

Hier wird die Vorstellung von „sprachlicher Kompetenz“ reduziert auf den Teilbereich „Angemessenheit“. Dabei wird nicht näher definiert, wozu diese „Angemessenheit“ in Bezug zu setzen ist. Die aufgeführte Tabelle verdeutlicht aber, daß die „Angemessenheit“ durch einen traditionellen und normorientierten Deutschunterricht erreicht wird. Zur Veranschaulichung seien hier die wesentlichen Aussagen der Gegenüberstellung aufgeführt<sup>129</sup>: Der

<sup>129</sup> Vgl. die gesamte Gegenüberstellung: Schulintern 6/1987, 5.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden die Forderungen und Entgegnungen dieser tabellarischen Gegenüberstellung hier in Kursivschrift übernommen.



Forderung der Oberstudiendirektoren nach *soliden Grundlagen in Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung* wird als „Ist-Stand in Baden-Württemberg“ gegenübergestellt: *Systematischer Rechtschreibkurs durchgehend bis Klasse 8. Danach Wiederholung, Übung und Vertiefung. Dasselbe gilt für die Grammatik. Linguistisch-theoretische Elemente wurden aus dem Lehrplan entfernt.*

Die Studiendirektoren fordern außerdem einen *höheren Stellenwert von Rechtschreibung, Zeichensetzung, Satzbau*. Diese Forderung wird durch den folgenden in der Tabelle entgegneten Sachverhalt erfüllt: *Soweit hier bekannt ist Baden-Württemberg das einzige Bundesland, das bei gravierenden Rechtschreibmängeln auch in anderen Fächern als Deutsch einen Notenabzug zulässt. Im Abitur z.B. wird in den Korrekturvorschriften nicht nur im Fach Deutsch auf die Möglichkeit verwiesen, bei Mängeln in der Rechtschreibung, der Zeichensetzung, dem Satzbau usw. Punkte abzuziehen.*

Nach Ansicht der Studiendirektoren darf es *keine Einseitigkeit und Unterforderung bei der Auswahl der Lektüre* geben. Auch hier hält das Kultusministerium die Befürchtungen für Baden-Württemberg nicht für angebracht: *Der Lehrplan geht nicht von einem erweiterten Literaturbegriff aus. Die Behandlung der literarischen Epochen bildet einen Schwerpunkt. Werke der deutschen Klassik werden besonders hervorgehoben. Trivilliteratur, Comics werden nicht mehr behandelt.*

Abschließend seien noch die Wünsche der Oberstudiendirektoren für den Bereich *Oberstufe/Abitur* angeführt: *Verbindlicher Deutschunterricht in vier Halbjahren; vierstündiger Grundkurs Deutsch, schriftliche Leistungsnachweise; Notenabzug bei sprachlichen Mängeln auch in anderen Fächern, Schwerpunkt Literatur und literarische Epochen; Vorgabe einer verbindlichen Lektüreliste.* Der „Ist-Zustand“ für den Oberstufenbereich erfüllt in Baden-Württemberg auch hier diese Forderungen nahezu vorbildlich: *Bis auf die vierstündige [sic!] Grundkurse ist in Baden-Württemberg alles verwirklicht. Alle Schüler, die nicht einen Leistungskurs Deutsch besuchen, müssen vier Grundkurse Deutsch belegen; Deutsch ist verbindliches Abiturfach. Notenabzug wird ausdrücklich auch in anderen Fächern als Deutsch vorgesehen, der Unterricht ist schwerpunktmäßig literarisch orientiert, Kenntnisse der deutschen Literatur müssen im Zusammenhang nachgewiesen werden, eine Lektüreliste ist vorgegeben.*

Die von Zabel herausgearbeiteten Tendenzen der zweiten Phase der Lehrplanentwicklung werden hier besonders explizit formuliert und restriktiv fortgesetzt:

a) Es wird zwar ‚sprachliche Kompetenz‘ gefordert, gleichzeitig aber die Linguistik in der Mittelstufe und durch die literarische Ausrichtung auch in der Oberstufe entfernt. Wie soll ein Schüler aber seine sprachliche Kompetenz verbessern, wenn die dafür notwendigen linguistischen Bereiche kein Unterrichtsgegenstand mehr sind?

b) In ‚konsequenter‘ Fortführung zunehmender Normorientiertheit der Lehrpläne der zweiten Phase wird die Rechtschreibung zum allgegenwärtigen Unterrichtsgegenstand erhoben. Auch in anderen Fächern außer Deutsch wird mangelnde Rechtschreibung sanktioniert. Es werden somit wieder verstärkt Bildungsbarrieren geschaffen.<sup>130</sup> Wie ist außerdem die Bewertung von Rechtschreibfehlern im Hinblick zum Lerninhalt, z. B. in Biologie oder Geschichte, sinnvoll in Bezug zu setzen bzw. zu rechtfertigen? Gerade in der Mittelstufe bestehen Klassenarbeiten in diesen Fächern zumeist aus dem Reproduzieren großer Stoffmengen unter Zeitdruck. Wird eine historisch korrekte Darstellung eines Geschichtsthemas durch Fehler in der Rechtschreibung, die vielleicht auch nur Flüchtigkeitsfehler aus Zeitmangel sind, weniger korrekt und muß dadurch schlechter benotet werden? Sind Lehrer anderer Fächer überhaupt dazu ausgebildet, Deutschkorrekturen vorzunehmen?

c) Der Literaturbegriff wird weiter ‚verengt‘. Wie sollen aber die Schüler lernen, sich kritisch mit Trivalliteratur und Comics auseinanderzusetzen, wenn diese Textsorten im Unterricht nicht mehr behandelt werden? In der BRD werden jährlich 300 Millionen Heftrromane verkauft (vgl. DER SPIEGEL 42 u. 43/1988). Somit ist die Textsorte ‚Trivalliteratur‘ die meistgelesene Literatur. Eine präzise Textanalyse, die z. B. den Aufbau und die Wirkungsweisen dieser Texte untersucht, stellt m. E. keine „Unterforderung“ der Schüler dar. Der Vorwurf der „Einseitigkeit“ bei der Auswahl der Lektüre muß wohl gerade dem Lehrplan von Baden-Württemberg gemacht werden, der in der Mittelstufe „Werke der deutschen Klassik“ besonders hervorhebt.

Soweit die teilweise doch recht unterschiedlich gestalteten Lehrpläne eine Zusammenfassung erlauben, bleibt abschließend für die Neugestaltete Gymnasiale Oberstufe festzuhalten, daß „[...] die Anforderungen – vor allem im Leistungskursbereich – wesentlich höher und differenzierter als in älteren Lehrplänen für den Deutschunterricht des Gymnasiums [sind]“ (Zabel

<sup>130</sup> Vgl. dazu die Argumentation in den RRD.

1987, 196; Erg. A.T.). Für die Themenstellung dieser Arbeit ist von besonderem Interesse, daß in der zweiten Phase der Reform der NGO, also Anfang/Mitte der 80er Jahre, die Linguistik wieder aus den Lehrplänen vertrieben wurde. Zabel führt diese Vertreibung auf zwei Hauptursachen zurück, daß nämlich „[...] die Erwartungen, die ihre Vertreter in entsprechenden Veröffentlichungen und Programmen Ende der sechziger Jahre mit Blick auf die Schulen geweckt hatten [...]“, nicht erfüllt werden konnten. Außerdem waren große Teile der Lehrerschaft mit diesen Zielsetzungen überfordert, da sie mit den verschiedenen linguistischen Modellen und Terminologien in ihrer Ausbildung nicht vertraut gemacht worden waren und so „[...] den Neuerungen entweder mit Skepsis begegnete[n] oder sie unkritisch übernahm[en]“ (Zabel, a.a.O., 185). Die normierenden und stärker am traditionellen, literarisch orientierten Deutschunterricht ausgerichteten Tendenzen der Lehrpläne der ‚zweiten Phase‘ sind auch als Folge der Diskussionen anzusehen, wie sie im Zusammenhang mit den RRD geführt wurden. Statt die eine oder andere übertriebene Erwartung an den Deutschunterricht zu modifizieren und die neugewonnenen Ansätze im Interesse der sprachlichen Kompetenz der Schüler langsam in den Deutschunterricht einfließen zu lassen, wurden die Innovationen im linguistischen Bereich wieder aus dem Lehrplan verdrängt, noch ehe sie eigentlich darin und in den Köpfen der Lehrer richtig etabliert waren.

„Sicher, die Auffassung, man könne über den Sprachunterricht die Gesellschaft verändern, durch die Abwertung des ‚Konstrukts Hochsprache‘ bestehende Herrschaftsstrukturen erschüttern, hat sich als Illusion herausgestellt, aber bedeutet das, daß sich der Deutschunterricht auf das Registrieren bestehender Normen und ‚Trends‘ zu beschränken habe, die durch die Vermittlung anerkannter sprachlicher Verhaltensformen abzusichern oder zu verstärken sind?“ (Weisgerber 1988, 176).

#### 4.4 Kontinuierlich auftretende Problembereiche in der Diskussion um die Gestaltung des Deutschunterrichtes

##### 4.4.1 Studierfähigkeit und Allgemeinbildung

Die Oberstufenreform von 1972 und die seitdem einsetzenden Reformen der Reform wurden, wie gezeigt, jeweils durch den Slogan ‚Erhöhung der Studierfähigkeit‘ motiviert. Das Kurssystem soll die Studierfähigkeit erhöhen, indem schon in der Schule eine Spezialisierung durch die Leistungskurse ermöglicht und im Hinblick auf die Universität der Klassenverband aufgelöst wird. In den meisten Fällen erleichtert ein Leistungskurs das Studium des betreffenden Faches, da, wie Zabel für den Deutschunterricht nachgewiesen hat, diese Kurse auf hohem wissenschaftlichen Niveau angesiedelt sind. Wird also das betreffende Fach studiert, ist die Studierfähigkeit durch das Kurssystem erhöht. Seit Anfang/Mitte der 80er Jahre wird jedoch von seiten der Bildungspolitik bzw. der Öffentlichkeit „Studierfähigkeit“ gleichgesetzt mit „Allgemeinbildung“. Es ist von der „Renaissance“ der Allgemeinbildung die Rede<sup>131</sup>. Man trifft hier wieder auf die bereits erwähnte „Abwehrhaltung“ gegenüber innovativen bildungspolitischen Versuchen der Vergangenheit, denn man unterstellt durch die Terminologie, diese nicht näher definierte „Allgemeinbildung“ sei einmal dagewesen, dann verlorengegangen und bedürfe nun wieder einer „Renaissance“. In der konservativen Presse (z. B. Die Welt, 7.10.87) wird zunehmend „wieder ein richtiges“ bzw. ein „wirkliches Abitur“ gefordert. In diesem Kontext wird dann auch die Gleichsetzung von ‚Studierfähigkeit‘ und ‚Allgemeinbildung‘ explizit: „‚Fachliche Breite statt Inselwissen‘ zählt der Deutsche Hochschulverband zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Studierfähigkeit von Abiturienten“ (Die Welt, 7.10.87).

Von diesen Forderungen wurden und werden, wie gezeigt wurde, die bildungspolitischen Vorgaben und Lehrpläne beeinflusst, bzw. das Abitur und die Oberstufe solange reformiert und abermals reformiert, bis man letztlich dann vielleicht wieder beim ‚alten‘ oder, nach konservativer Auffassung, ‚wirklichen‘ Abitur angekommen ist.

---

<sup>131</sup> Vgl. z. B. die neunseitige (!) Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft vom 5.12.1985 mit der Überschrift: „Von der Notwendigkeit der Allgemeinbildung – gerade heute“. Verwiesen sei hier auch auf den einleitenden Satz: „Eine *Renaissance* [Hervorheb. A.T.] der Allgemeinbildung bahnt sich an. In der beruflichen Praxis, im Bereich der Hochschulen, in der Wirtschaft wie im politischen Leben wird die Forderung nach einer guten Allgemeinbildung laut.“

Unter diesem Gesichtspunkt stellt sich für den Deutschunterricht die Frage: Gehört er zur ‚Allgemeinbildung‘ und muß daher unbedingt bis zum Abitur verbindlich belegt werden bzw. sind die Lehrplaninhalte des Deutschunterrichtes unter diesem vagen Aspekt der ‚Allgemeinbildung‘ zu formulieren?

Der ehemalige Bildungsminister Möllemann rechnet der „qualifizierten Allgemeinbildung“ auf jeden Fall die eigene Sprache und Literatur zu: „Deutsch darf nicht abwählbar sein“ (vgl. RNZ, 11.6.87). Diese bildungspolitische Diskussion um die Abwählbarkeit von Deutsch in der Oberstufe und der grundsätzlichen Infragestellung der freien Wählbarkeit von Kursen, die ja gerade eingerichtet wurden, um die Studierfähigkeit zu erhöhen<sup>132</sup>, wird größtenteils zirkulär geführt und hat m.E. zudem noch den Charakter eines ‚Sturmes im Wasserglas‘, denn das Kurssystem betrifft im Höchstfall die letzten drei Jahre (in Baden-Württemberg z.B. nur die 12. und 13. Klasse) der gymnasialen Schulzeit. 95% der Abiturientinnen und Abiturienten treffen ihre Wahl der Grund- und Leistungskurse im Hinblick auf die späteren Studienvorstellungen<sup>133</sup>. Unter diesem Gesichtspunkt muß ihnen auch erlaubt sein, Deutsch nicht als Abiturfach oder gerade als Leistungskurs zu wählen<sup>134</sup>. Man erwartet in den Haupt- und Realschulen ja schließlich auch von den Jugendlichen, daß sie sich allerspätestens nach der 10. Klasse für eine Berufsausbildung entscheiden. Wenn der zum Zeitpunkt der Aussage amtierende Kultusminister von Baden-Württemberg, Mayer-Vorfelder, „sich in der Vergangenheit immer wieder dagegen [wandte], daß das Abitur ‚ersungen, erbetet und erturnt‘ wird“ (RNZ, 3.12.87, Erg. A.T.), und ein stärkeres

<sup>132</sup> Vgl. RNZ, 11.6.87: „Der Wissenschaftler Prof. Ludwig Huber (Hamburg) hielt den Hochschulen vor, gerade sie hätten vor 15 Jahren mit ihren Rufen nach mehr Eigenverantwortlichkeit der Schüler und nach freier Fächerwahl die Oberstufenreform ausgelöst.“

<sup>133</sup> Vgl. RNZ 11.6.1987. Dieser Trend wird von der Beobachtung der Verfasserin der Abiturjahrgänge 1980–1985 am Gymnasium Englisches Institut, Heidelberg bestätigt. Eines der beiden Leistungskursfächer ist bei den Schülern der betreffenden Jahrgängen in den meisten Fällen das spätere Studienfach bzw. ein dafür relevantes Fach.

<sup>134</sup> Vgl. auch Keller 1980, 25, Anmerkung 2 und 3 zu dem tiefergehenden Problem, ob der Spracherwerb in der Muttersprache überhaupt gelehrt werden kann: „Der Fehlschluß besteht darin, daß aus der Tatsache, daß der Französischlehrer Kindern Französisch beibringt, der Lateinlehrer Kindern Latein beibringt und der Englischlehrer Kindern Englisch beibringt, gefolgert wird, daß der Deutschlehrer Kindern Deutsch beibringt“ (a.a.O., 25). Anmerkung 3, a.a.O.: „Faßt man ‚muttersprachlichen Spracherwerb‘ sehr weit, dann kommt man zu dem Schluß, daß er nie abgeschlossen ist, denn ich lerne ständig neue Wörter, Redestrategien etc. hinzu. Dann kommt man aber auch zu dem Schluß, daß der Beitrag des Deutschlehrers relativ gering ist. Berufsleben, Studium, soziale Kontakte und die anderen Schulfächer zusammen genommen bereichern meine Sprachkompetenz sicher mehr als der Deutschunterricht.“

„Basiswissen“ fordert, so zeigt diese Aussage, daß er, ähnlich wie große Teile der Öffentlichkeit über die Schwierigkeiten der tatsächlichen Anforderungen in einem Leistungskurs Musik, Religion oder Sport nur unzureichend informiert ist.

Wie Zabel für den Deutschunterricht gezeigt hat, so ist auch in den übrigen Leistungskursen das Niveau so hoch angesiedelt, daß „[...] erkennbare Überschneidungen mit den Anforderungen, die im Hochschulbetrieb im Rahmen von Einführungskursen erreicht werden sollen, [vorhanden sind]“ (Zabel 1987, 195; Erg. A.T.).

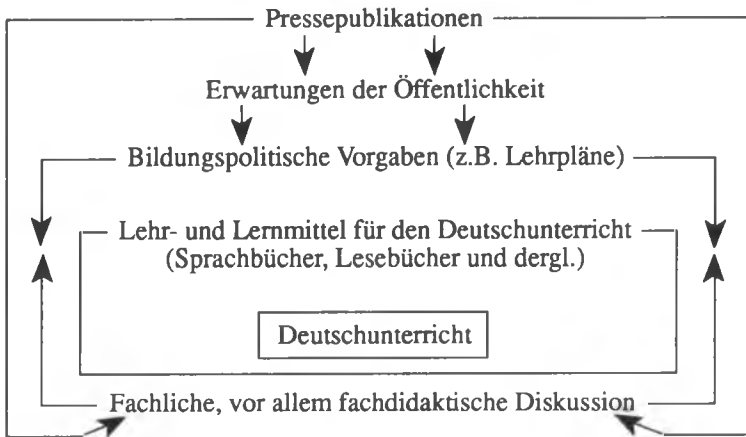
Die angeschnittenen Punkte verdeutlichen, daß gerade die Wahlmöglichkeiten und besonders die Leistungskurse die ‚Studierfähigkeit‘ der Abiturienten erhöhen und daß sie daher auch beibehalten werden sollen. Denn genauso wie der Leistungskurs Mathematik auf ein diesbezügliches Studium vorbereitet und den Übergang zur Universität erleichtert, so bereitet auch ein Leistungskurs Deutsch auf ein Studium der Germanistik vor. Der eine Kurs hat mit der Beherrschung der Grundrechenarten genau so wenig zu tun wie der andere Kurs mit herkömmlichen Vorstellungen von ‚Lesen und Schreiben‘.<sup>135</sup> Wie mehrfach betont wurde, sind seit Ende der 60er Jahre die Anforderungen im Deutschunterricht gestiegen. Behauptungen wie die folgende sind nicht belegbar, aber häufig anzutreffen und müssen aufgrund der aufgeführten Fakten als polemisch gewertet werden: „Indem die Schule ihre Ansprüche an die Sprachfähigkeit der Schüler senkt und traditionelle Bildungszertifikate auch ohne Nachweise sprachlicher Leistung vergibt, zerstört sie die Wertschätzung traditioneller Sprachfähigkeiten – insbesondere derjenigen, die zwischen Bildung und beruflicher Formalqualifikation ohnehin nicht mehr unterscheiden können oder wollen“ (Bayer 1985, 82).

Es ist m. E. besonders fatal, wenn solche oder ähnliche Behauptungen gerade von Germanisten, die es doch aufgrund vorliegender Untersuchungen besser wissen könnten und sollten, Eingang in die öffentlichen Diskussionen zum Thema Deutschunterricht finden und diese beeinflussen (vgl. z. B. Bayer auch in: DER SPIEGEL 28/1984, 132).

---

<sup>135</sup> Der ehemalige Bundesbildungsminister Möllemann ist der Auffassung, daß das „*Wissensniveau* bundesdeutscher Abiturienten zum Teil katastrophal niedrig sei.“ Er glaubt das mangelnde Wissen an folgenden Punkten festmachen zu können: „erhebliche Mängel in der Rechtschreibung, in der Interpunktion und in bestimmten Grundformen der Mathematik“ (vgl. RNZ, 11.6.1987).

Baurmann (1985, 90) verdeutlicht in einer Graphik<sup>136</sup> diese wechselseitige Beeinflussung zwischen Öffentlichkeit und Lehrplangestaltung:



Neben der fachdidaktischen Diskussion bestimmen die bildungspolitischen Vorgaben, die wiederum durch die Kulturhoheit der Länder verschieden ausfallen, die Marktüberlegungen der Lehrmittelverlage (vgl. Baurmann 1985, 91) sowie die Pressepublikationen die Diskussion um den Deutschunterricht. Es sollten jedoch die in der fachdidaktischen Diskussion gewonnenen Erkenntnisse und daraus resultierenden Anforderungen für den Deutschunterricht nicht gleich wieder durch den Lobbyismus verschiedener Interessengruppen und deren Pressekampagnen, durch die Artikulation parteipolitisch geprägter Wertvorstellungen und Lerninhalte oder durch laienhafte Forderungen einzelner Kultus- bzw. Bildungsminister verworfen werden, wie es in den letzten beiden Jahrzehnten öfter der Fall war.

Besonders kritisch müssen dabei Lehrplanrevisionen betrachtet werden, die auf nicht-fachwissenschaftlichen Druck unter dem weit interpretierbaren Aspekt der ‚Allgemeinbildung‘ vorgenommen werden. Die Geschichte des Deutschunterrichtes hat gezeigt, daß das Fach besonders anfällig für ideologische Ausrichtungen ist, und nicht jeder, der deutsch spricht, ist auch dadurch schon dazu berufen, Deutsch-Lehrpläne zu gestalten. Er ist es genau so wenig, wie jemand dazu berufen ist, einen Physik-Lehrplan zu erstellen oder zu beeinflussen, nur weil er täglich der Schwerkraft ausgesetzt ist.

<sup>136</sup> Original ohne Großschreibung. Ergänzung des Aspektes „Pressepublikationen“ durch die Verfasserin.

#### 4.4.2 Linguistik in der Schule?

Sehr eng mit dem durch die Graphik veranschaulichten Wechselverhältnis hängt auch die Vertreibung der Linguistik aus den Lehrplänen zusammen. Aufgrund der Forderung nach ‚Allgemeinbildung‘ wird, wie Zabel zeigte, der Unterricht zunehmend literarisch ausgerichtet. Aspekte der linguistischen Pragmatik, Sprachhandlungstheorie oder der praktischen Semantik weichen aus den Lehrplänen (vgl. Zabel 1987, 133) bzw. sie werden reduziert, noch ehe sie sich als linguistische Teilgebiete im Bewußtsein der Öffentlichkeit festgesetzt haben. Die Vorstellungen von dem, was unter ‚Linguistik im Schulunterricht‘ zu verstehen ist, erscheinen recht unvollständig und unwissend, wenn man z. B. über die Empfehlung des deutschen Hochschulverbandes (Die Welt, 7.10.87) liest: „Die Kommission empfiehlt, der deutschen Sprachausbildung in Wort und Schrift *wieder* mehr Aufmerksamkeit zu widmen: ‚Vertrautheit mit den neuesten Erkenntnissen der Linguistik hilft künftigen Jura-Studenten nicht weiter.‘ Stattdessen sei ein Deutschunterricht gefordert, der *wieder* [Hervorheb. A.T.] energischer als bislang das sprachliche Ausdrucksvermögen schult.“ Abgesehen von der implizierten, nicht beweisbaren Unterstellung, es sei etwas *wieder* zu lernen, das früher einmal da war und inzwischen verloren gegangen ist, stellt sich die Frage, was die Kommission eigentlich unter „neuesten Erkenntnissen der Linguistik“ versteht und warum diese als Widerspruch zu einem geschulten Ausdrucksvermögen aufgefaßt werden. Gerade durch die Beschäftigung mit linguistischen Erkenntnissen läßt sich doch das Ausdrucksvermögen schulen, und besonders für Juristen wäre eine ausführliche Beschäftigung mit z. B. Sprachhandlungstheorien (vgl. Harras 1983) oder Praktischer Semantik (vgl. Heringer u. a. 1977) ein notwendiger Bestandteil der Ausbildung, gerade auch, um ihnen die Unterschiede und Barrieren zwischen der ‚Rechts-‘ und ‚Gemeinsprache‘ stärker in das Bewußtsein zu rufen. Unter „neuesten“ linguistischen Bestrebungen ist doch, falls dies intendiert sein sollte, längst nicht mehr die Etablierung der ‚Generativen Grammatik‘ (vgl. Straßner 1977, 29f.) im Unterricht zu verstehen, sondern, wie dargestellt, gerade die Förderung der kommunikativen Kompetenz, damit die Schüler lernen, sich in der Demokratie zu behaupten und „[...] in sozial relevanten Situationen erfolgreich zu kommunizieren“ (Wimmer 1974, 139)<sup>137</sup>. Wimmer (1974, 147) umreißt die Fertigkeiten, die im Sprachunterricht gelernt werden sollen, um dieses Primärziel zu erreichen:

- „Alternative Interpretationen von Sprechhandlungen geben.

<sup>137</sup> Vgl. a.a.O., 139ff. die Erläuterungen zum Verständnis von ‚sozial relevanter Situation‘, ‚erfolgreich‘, ‚kommunizieren‘.



- Zusammenhänge zwischen Sprechhandlungsmustern und entsprechend strukturierten Kommunikationssituationen erkennen.
- Einschätzen, nach welchen Sprechhandlungsmustern man in einer bestimmten Situation gemäß den eigenen Interessen erfolgreich handeln kann.
- Grenzen der eigenen kommunikativen Fähigkeiten erkennen.
- In Situationen mit neuartigen Strukturen die eigene kommunikative Kompetenz optimal nutzen.
- Aufgrund des eigenen Handelns in Lernsituationen und des Beobachtens der Handlungen anderer die eigenen Regeln des sprachlichen Handelns verändern und erweitern sowie neue Regeln aufnehmen.
- Hypothesen über die Handlungen anderer bilden und aufgrund der vermuteten zugrundeliegenden Regeln Zusammenhänge zwischen den Handlungen anderer herstellen.
- Das eigene Kommunizieren auf die Sprechhandlungen anderer abstimmen.
- Die kommunikativen Fähigkeiten der Partner einschätzen.
- Aufgrund der eigenen kommunikativen Kompetenz und der Hypothesen über die kommunikativen Fähigkeiten der Partner die Möglichkeiten erfolgreicher Kommunikation abschätzen.“

Das erfolgreiche Kommunizieren in sozial relevanten Situationen und die aufgeführten Fertigkeiten zu Erreichung dieses Zieles, die linguistischen Teilbereiche Satzsemantik, Textlinguistik, Argumentationstheorie, Sprachpragmatik und weitere sprachwissenschaftliche Bereiche und Lernziele gewinnen vielleicht gerade im Hinblick auf die künftige Lehrplanentwicklung im Gebiet der ehemaligen DDR wieder in der Lehrplandiskussion an Bedeutung. In Anbetracht der angestrebten Demokratisierung in den Bundesländern der ehemaligen DDR sind darauf ausgerichtete Lernziele umfassend zu thematisieren, wie sie z. B. von Weisgerber (1988, 178ff.; hier in einer Kurzfassung) als „[...] politisch wichtige Lernziele des Deutsch-(Sprach-)unterrichts“ formuliert werden:

1. Die Schüler sollen durch Einübung sprachlicher Verhaltensweisen (produktiv und rezeptiv) und durch die Vermittlung von Sprache befähigt werden, an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzunehmen. „Eine Gesellschaft,

in der einer kleinen Gruppe von Wortgewandten die schweigende Mehrheit derjenigen gegenübersteht, die nicht in der Lage sind, ihre (berechtigten) Interessen wirksam durch Sprache zu vertreten, hat das Prädikat ‚demokratisch‘ nicht verdient.“

2. Die Schüler sollen lernen, sachlich zu argumentieren, um in Diskussionen ihre Argumente und Meinungen situationsgerecht und wirksam zu versprachlichen. Diese Diskussions- und Argumentationsfähigkeit ist zentral für die Lösung von Konflikten.

3. Die Schüler sollen durch den Sprachunterricht lernen, sprachliche Manipulationen, besonders die der neuen technischen Medien, zu erkennen und zu durchschauen. Der Grammatikunterricht gewinnt für diesen Bereich an Legitimation.

4. Da die Grundlage der Humanität in der heutigen Zeit die sprachliche Verständigung darstellt, soll Schülern im Unterricht vermittelt bzw. von diesen erprobt werden, „[...] welche Formen des sprachlichen Handelns die Verständigung fördern und welche sie erschweren oder verhindern. Die Reflexion über gelungene oder mißlungene Verständigung gehört zu den zentralen Themen eines handlungsorientierten Deutschunterrichts.“

5. Den Schülern soll durch den Sprachunterricht vermittelt werden, in manchen Situationen auch darauf zu verzichten, die eigene sprachliche Überlegenheit auszuspielen.

6. „Sprachreflexion im Unterricht fördert das gegenseitige Verstehen von der intersubjektiven bis zur interkulturellen Ebene [...]. Verständigungsschwierigkeiten bei Sprechern verschiedener Muttersprachen führen, wenn sie im Unterricht aufgegriffen werden, aus innerer Konsequenz zum Vergleich verschiedener Sprachen und der sich in ihnen spiegelnden Kulturen. So betrieben, wird Sprachreflexion zu einem grundlegenden Element interkultureller und internationaler Verständigung.“

7. Die Schüler sollen zur sprachlichen Kreativität und Originalität ermuntert werden.

8. Mittels des Sprachunterrichtes sollen die Schüler dazu befähigt werden, „an der Weiterentwicklung von Sprache mitzuarbeiten.“

Die „Vertrautheit mit den neuesten Erkenntnissen der Linguistik“ ist, etwa in den Ansätzen, wie sie hier nur exemplarisch angedeutet werden konnten, für die Schüler gerade auch im Hinblick auf ihre Interessen als Staatsbürger

von großer Bedeutung und kein Überfluß<sup>138</sup>, den es aus den Lehrplänen zu entfernen gilt, nur weil sich manche Bildungspolitiker unter ‚Literatur‘ eventuell mehr vorstellen können. Vielleicht bietet die Lehrplangestaltung für den Deutschunterricht in der ehemaligen DDR eine Chance, diese linguistischen Bereiche im Interesse der Demokratisierung im gesamten Deutschland wieder und verstärkt in die Lehrpläne aufzunehmen. Da für diesen Bereich der Übernahme von Dingen aus der BRD in das Gebiet der ehemaligen DDR Skepsis aber angebracht zu sein scheint, sei hier bereits deutlich herausgestellt, daß die verstärkte Übernahme der aufgezeigten linguistischen Teilbereiche, also die Übernahme einer ‚modernen Linguistik‘, keinesfalls, motiviert durch die Vorstellung von ‚Modernität‘, mit der Einführung von ‚Computerlinguistik‘ verwechselt werden darf.

#### 4.4.3 ‚Fetisch‘ Rechtschreibung

Als ebenso stets wiederkehrender Punkt, der die Lehrplanvorgaben des Deutschunterrichtes beeinflußt, ist die anhaltende Wertschätzung der Rechtschreibung<sup>139</sup> in der Öffentlichkeit und die damit verbundenen Diskussionen

<sup>138</sup> Vgl. auch v. Polenz 1983, 57:

Im Interesse eines mündigen Staatsbürgers im demokratischen Staat fordert er: „Anstelle traditioneller ästhetischer oder pedantischer Ausdrucksnormen sollte der Unterricht in der Muttersprache vor allem darin bestehen, den Schülern gegen die konventionellen öffentlichen Sprachrituale ein sprachkritisches Bewußtsein und Fähigkeiten reflektierten Sprachhandelns zu vermitteln, mit denen sie in der Lage sind, hinter den verkürzenden, indirekten, impliziten, inhaltlich verschleiernenden Ausdrucksformen der üblichen Textsorten die direkteren, offeneren und genaueren Ausdrucksformen zu entdecken und als Formulierungsalternativen oder als Rückfragetechniken zu üben.“

<sup>139</sup> Glinz (1987) weist in seinem Aufsatz „Die Sprachtheorie in und hinter den Lehrern und die Entwicklung der Sprachfähigkeit in den Schülern“ auf weitere problematische Bereiche des Deutschunterrichtes hin, die zwar in dem Wechselverhältnis zwischen den Diskussionen in der Öffentlichkeit und der Lehrplangestaltung nicht so zentral sind wie der Bereich der Rechtschreibung, die aber aus Gründen der Vollständigkeit erwähnt werden sollten (vgl. a.a.O., 217 ff.)

- Das Stilideal ‚variatio delectat‘, das gerade bei Fach- bzw. Sachtexten verwirrend sein kann.
- Der Glaube an eine klare und feste Bedeutung der Wörter, die sich aus der Ableitung aus den Gesetzen der Wortbildung ergebe.
- Die Auffassung, es existiere ein einheitlicher ‚guter Stil‘, die zumeist aus einem zu engen Textsortenbegriff resultiert.
- Die Einschätzung, Dichter lieferten „moralische Leitbilder“, und der daraus resultierende „blinde Respekt vor literarischen Texten“.
- Die Überzeugung, es gebe genau nur ein richtiges Verständnis für jeden Text.

zu nennen. Die Bedeutung von Rechtschreibleistungen wird dabei völlig überschätzt<sup>140</sup> und führt in den Lehrplänen, wie für Baden-Württemberg gezeigt wurde, zu solchen Forderungen, Notenabzüge wegen Rechtschreibfehlern auch in den anderen Fächern außer Deutsch vorzunehmen. Es ist für den Bereich der Rechtschreibung der Bewertung von Glinz (1987, 230) zuzustimmen: „Diese Schwächen und Verstöße gegen die formale Korrektheit, die man sofort bemerkt, sind nun zugleich dasjenige, was über die Substanz und Qualität des Textes und die Sprachfähigkeit des Textverfassers am allerwenigsten aussagt. Diese Fehler sind ja sehr leicht aus dem Text zu entfernen, sogar ohne Mitwirkung des Verfassers, es gibt Schreibende, die diese Bereinigung ihrer Texte von vornherein dem Setzer überlassen. Was in einem Text *wirklich* steckt, das läßt sich so gut wie gar nicht ablesen – es läßt sich nur ein Urteil gewinnen über die reine Rechtschreib-Fähigkeit des Verfassers, ggf. über die vom Verfasser aufgewendete Sorgfalt [...]“.

Es muß zusätzlich zu diesem grundlegenden Aspekt noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß die meisten Textverarbeitungsprogramme der Computer inzwischen Wörterbücher besitzen, die bei einem Rechtschreibfehler auf die richtige Schreibweise hinweisen; ebenso geben neuere Schreibmaschinen Signale von sich, wenn Rechtschreibfehler gemacht wurden. Von seiten der Bildungspolitik und der Öffentlichkeit waren im Hinblick auf diese ‚gleichen Rechtschreibmöglichkeiten für alle‘ durch die Entwicklung der Technik noch keine Stellungnahmen zu hören bzw. es wurden noch keine Konsequenzen gezogen. Gleiches gilt auch für die Bewertungen von Einstellungsbewerbungen bei der Polizei oder in der Wirtschaft etc. (vgl. dazu auch DER SPIEGEL, 28/1984; Trabold 1985, 41ff.; Augst 1982, bds. 139 ff. mit einem interessanten Beispiel eines Bewerbungsschreibens und dem fehlergespickten Ablehnungsschreiben). Exemplarisch sei hier der Personalleiter einer Bank zitiert (Süddt. Zeitung, 15.6.1988): „Wenn wir jedes Jahr rund 1000 Bewerbungen für Ausbildungsplätze erhalten, legen wir sofort ein Drittel davon auf die Seite, weil sie Fehler im Brief, Verstöße gegen elementare Formvorschriften aufweisen. Diese Leute kommen erst gar nicht für ein Vorstellungsgespräch in Frage.“ Analog zu den ladbaren Wörterbüchern gibt es auch längst schon für Computer standardisierte Programme für formgerechte Bewerbungsschreiben. Worin besteht also auch unter diesem Aspekt die Relevanz der Kategorie ‚formale Korrektheit‘? Oder wollen die Unterneh-

<sup>140</sup> Vgl. z. B. auch folgende Auffassungen bei Hof (1980, 166): „Die Nivellierung der Sprache nach unten, beginnend mit der Abschaffung von Groß- und Kleinschreibweise, endend dann *konsequenterweise* [Hervorheb. A.T.] auch im Verzicht auf Grammatik [...]“.

men oder öffentlichen Dienststellen den Bewerbern verbieten, Computer für Bewerbungsschreiben zu benutzen, wo sie doch andererseits auf Computer-Kenntnisse großen Wert legen?

Keller (1980, 29f.) führt aus, daß z. B. bei Unterstufenschülern der „[...] überwiegende Anteil der angestrichenen Fehler [...] nicht die Kompetenz der Schüler bezüglich der deutschen Sprache selbst [betrifft], sondern die Notation derselben [...]“. Es sind Orthographie- und Zeichensetzungsfehler. Die Fähigkeit zur korrekten Notation wird jedoch in der Öffentlichkeit leichtfertig als Hauptkriterium für die ‚Sprachbeherrschung‘ angesehen. Das hängt auch damit zusammen, daß man Verstöße gegen gewohnte Regelungen in diesem Bereich am schnellsten sieht, es läßt sich leichter korrigieren, „[...] man hat einen festen Maßstab, anders als bei den (sachlich meist viel wichtigeren) Bereichen wie Textaufbau, Satzgestaltung und Satzlänge, Wortwahl, Stil überhaupt“ (Keller 1987, 216).

Die meisten Fehler der Notation betreffen die Groß- und Kleinschreibung sowie die Dehnung.<sup>141</sup> Man muß sich zur Geschichte der Großschreibung nochmals vergegenwärtigen, daß abstrakte Erwägungen philologisch gebildeter Sprachnormer zur Großschreibung der Substantive führten – sie gingen größtenteils nach dem Prinzip der „visuell-lexematischen“ statt der „phonematischen“ Schreibung vor (v. Polenz <sup>9</sup>1978, 101) – und daß, daraus resultierend, ein Hauptproblem der Großschreibung darin besteht, „[...] daß sich semantische und syntaktische Kategorie mitunter nicht decken (z. B. *das wesentliche Argument, das Wesentliche, im wesentlichen*)“ (v. Polenz, a.a.O., 102).

Die Rechtschreibregel (R 60) „Substantive werden groß geschrieben“ (vgl. DUDEN, <sup>18</sup>1980, 30) bringt daher auch, wie jeder aus eigener Erfahrung weiß, immer wieder Probleme mit sich, wenn man nämlich bestimmen soll, was ein Substantiv ist. So läßt sich m. E. zu Recht mit Glinz (1987, 215) fragen: „Warum schreibt man *mit Bezug auf* (also groß), aber *in bezug auf* (also klein)? Warum schreibt man *des Morgens früh* groß, aber *morgens früh* klein? (Warum schreibt man ): Der Redner bewegte sich sehr im Allgemeinen, aber ich war allgemein zufrieden?“

Um noch ein weiteres Beispiel anzuführen, sei von gleicher Stelle die Rechtschreibregel (R 64) zitiert (DUDEN, <sup>18</sup>1980, 30): „In vielen stehenden Verbindungen mit Verben wird das Substantiv in verblaßter Bedeutung gebraucht,

<sup>141</sup> Vgl. auch DER SPIEGEL, 28/1984, 129: „Das Entsetzen wird von den immer wieder gleichen Fehlern hervorgerufen.“

es wird nicht mehr als Substantiv empfunden und klein geschrieben.“ Hier stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt eine Bedeutung verblaßt ist und wessen Empfinden darüber entscheidet, ob ein Substantiv noch eines ist oder nicht. Als Beispiele werden im DUDEN für diese Regel aufgeführt: „mir ist angst, aber: ich habe Angst; das ist schade, aber: das ist sein eigener Schaden; recht bekommen, aber: sein Recht bekommen!“

Diese und andere Schwierigkeiten in der Rechtschreibung haben immer wieder dazu geführt, daß seit der orthographischen Konferenz von 1901 Reformversuche unternommen wurden, bisher allerdings recht erfolglos (vgl. v. Polenz<sup>9</sup>1978, 134). Vielleicht führen jedoch die gegenwärtigen Bemühungen zur Reform<sup>142</sup> der deutschen Rechtschreibung im Interesse der Schreibenden tatsächlich, wie angestrebt, 1995 zum Erfolg<sup>143</sup>.

Außer auf diese grundsätzlicheren Überlegungen zur Rechtschreibung muß noch auf einen weiteren Punkt aufmerksam gemacht werden, der immer wieder bei der Diskussion um die Anforderungen im Deutschunterricht in der Öffentlichkeit angeführt wird und die Lehrplanvorgaben beeinflusst: Der globale Vorwurf, Schüler beherrschten heute die Rechtschreibung weniger gut als ‚früher‘.<sup>144</sup> Dieser Vorwurf (vgl. exemplarisch DER SPIEGEL 28/1984) basiert auf einer reinen Behauptung und wird, soweit der Verfasserin bekannt, durch keine Untersuchung gestützt (vgl. Baumann 1985, 92f.). Die einzige, größer angelegte empirische Untersuchung, die auch einen Vergleich überhaupt zuläßt, war ein Diktat-Test. Der Rheinland-Pfälzische Kultusminister Gölter ließ im Mai 1984 einen Diktat-Test mit über 10.000 Schülern

<sup>142</sup> Augst (1982, 138) schlägt einen radikaleren Weg als den einer Reform vor. Um dem „Schulkreuz“ der normierten Rechtschreibung zu Leibe zu rücken, regt er an, daß eine Lehrerorganisation die normierte Rechtschreibung vor das Verfassungsgericht bringt und prüfen läßt, „[...] ob der Inhalt der Verordnung von 1902 und deren Bestätigung durch den KMK-Beschluß von 1955 sich vereinbaren lassen mit dem Art. 2 (1) des Grundgesetzes in Verbindung mit Art. 3 (3), 5 (1), 12 (1) und 17.“

<sup>143</sup> Vgl. Mentrup 1990; Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim (Hrsg.) 1989: Zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung; Augst 1988; Möcker 1989. Verwiesen sei auch auf die (teilweise polemisch) geführte Diskussion in der Presse zur Reform, wie z. B. Die Zeit, 28.10.1988: ‚Duden Ade‘, darauf antwortende Leserbriefe, ebda., 2.12.1988, z. B.: „Das mas ist fol“ – oder Variationen in der Art: „Der Keiser im Bot, ein Hei drumherum“ (Stuttgarter Zeitung, 21.10.1988). Die neuesten Vorschläge zur Rechtschreibreform sind im Oktober 1992 veröffentlicht worden und konnten daher hier nicht berücksichtigt werden. Siehe im Literaturverzeichnis: Internationaler Arbeitskreis für Orthographie (Hrsg.) 1992.

<sup>144</sup> Wir werden diesen Punkt in einer Abwandlung nochmals bei der Untersuchung der ‚Verfallssklage‘ aufgreifen.

durchführen. Es wurde ein 25 Jahre alter Schultext erneut diktiert. Eine Verschlechterung der Leistung konnte in keiner einzigen Schulart festgestellt werden (vgl. Die Welt, 14.11.1984)<sup>145</sup>. Es müssen daher die Klagen aus dem Bereich der Wirtschaft und den Industrie- und Handelskammern über die angeblich sinkenden oder ungenügenden Deutschkenntnisse mit großer, kritischer Distanz betrachtet werden. Derartige Klagen veranlaßten aber, wie dargestellt wurde, z. B. 1986 die Bundesvereinigung der Oberstufendirektoren zu einer Tagung zum Thema „Deutschunterricht“. Die Klagen beziehen sich meistens ausschließlich auf die Rechtschreibleistungen der Auszubildenden, die dazu aber noch mit fragwürdigen Tests ermittelt werden, wie Hubach (1984) in seiner Untersuchung feststellt. Einige wesentliche Ergebnisse dieser Studie seien hier kurz angedeutet<sup>146</sup>. Die Betriebe setzen ‚Sprachkompetenz‘ und ‚Rechtschreibkompetenz‘ gleich (11), die Ausbilder sind von der Meinung geprägt, die Sprache nehme in der Schule immer weniger Raum ein (13) und es werde immer weniger gelesen (17). Aufgrund der leichten Standardisierbarkeit werden Rechtschreibtests gewählt (20). Diese Tests haben oftmals keinerlei Bezug zur Erfahrungswelt der Getesteten (28) und beinhalten dementsprechend gerade auch für Hauptschüler ein problematisches Vokabular. Die Konzeption der Testart „Feldhaustest“ (vgl. 78ff.) ist höchst fragwürdig, da Schreibfehler präsentiert werden und die jeweils richtige Schreibweise in einer Art ‚multiple-choice-Verfahren‘ anzukreuzen ist. Der im Anhang bei Hubach abgedruckte Test von 1979 wirkt aufgrund dieser Konzeption dementsprechend auch sehr verwirrend (vgl. 206ff.)<sup>147</sup>. Hauptfehlerquelle ist

<sup>145</sup> Es sei auch hier erneut auf die Feststellung aufmerksam gemacht, daß die Leistungen der Schüler im Lesen, Rechnen und Rechtschreiben gestiegen sind, wie z. B. eine empirisch abgesicherte Feldstudie bei einem Vergleich der Jahre 1949 und 1962 ergab (vgl. Baurmann 1985, 93 u. dort auch weitere Hinweise). Die Leistungssteigerung wird hier durch die Verbesserung der Schulverhältnisse und Lebensumstände bzw. Lebensbedingungen seit 1949 begründet.

<sup>146</sup> Die Zahlen in Klammern beziehen sich im folgenden Textabschnitt auf die betreffenden Seiten der Untersuchung.

<sup>147</sup> Die ersten Zeilen seien hier angeführt:

„HENRI DUNANT

Henri Dunant

A B C D

1 *stamt* – *stamd* – *stammt* – *stammd*

aus Genf. Als Sohn eines

A

B

C

D

2 *alt eingesessenen* – *alteingesessenen* – *alteingeseßenen* – *alt Eingessessenen*

wohlhabenden, streng

auch hier die Groß- und Kleinschreibung (137). Es muß am Rande bemerkt werden, daß bei diesen Tests, wie auch bei Diktaten, Mädchen meistens besser als Jungen abschneiden (25). Wenn sonst in der öffentlichen Bewertung von Rechtschreibleistungen gute Rechtschreibkenntnisse mit großer Intelligenz gleichgesetzt werden, dann fragt man sich, warum dieses Argument im Falle der rechtschreibstärkeren Mädchen nicht als Beweis für höhere Intelligenz herangezogen wird und entsprechend mehr Frauen in führenden Berufspositionen anzutreffen sind. Es bleibt festzuhalten, daß Rechtschreibung in den Schulen gelehrt und gelernt werden muß, was auch getan wird, daß aber keinesfalls damit etwas über ‚Sprachkompetenz‘ ausgesagt wird, nur weil Fehler in diesem Bereich besonders auffällig sind. Rechtschreibung darf nicht überbewertet oder gar als „Kunst“ gewertet werden, wie z. B. in der Süddeutschen Zeitung, 15.6.1988 unter der Überschrift: „Die vernachlässigte Kunst“: „Ob und wann sich die Schulen *wieder* [Hervorheb. A.T.] darauf besinnen, diese eigentlich selbstverständliche ‚Kunst‘ stärker zu pflegen, das ist eine große, wichtige offene Frage.“

Zur Beurteilung der Rechtschreibung sei abschließend ausdrücklich auf den DUDEN (<sup>18</sup>1980, Vorwort) verwiesen, dessen normative Kraft in diesem Falle leider gerade nicht das öffentliche Bewußtsein beeinflußt hat: „[ . . . ] Auf eine einheitliche geregelte Rechtschreibung kann unsere kulturell und technisch hochentwickelte Gesellschaft nicht verzichten. Es ist daher selbstverständlich, daß Rechtschreibung erlernt und geübt werden muß. Sie ist jedoch kein Selbstzweck, und sie ist erst recht kein Gradmesser für Begabung und Intelligenz. Lehrer wie Lernende sollten daher zu einer aufgeschlossenen Einschätzung gelangen, die Überbewertung von Rechtschreibfehlern abbauen und Rechtschreibung als das betrachten, was sie ausschließlich sein soll: ein geeignetes Mittel zur Erleichterung der schriftlichen Kommunikation [ . . . ].“

---

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

3 *religiösen* – *religiöhsen* – *religiöösen* – *religiösen* – *relichiösen* Patriziergeschlechts  
[ . . . ]“

In diesem Test müssen 80 Wörter auf diese Weise als die ‚richtigen‘ herausgefunden und angekreuzt werden!



## 5 Die Sprachfähigkeit des Staatsbürgers als Gegenstand öffentlicher Diskussionen und Bewertungen

*Kulturelle Veränderungen bestehen normalerweise nicht allein aus der Hinzufügung eines oder mehrerer neuer Elemente zu einer bestehenden Kultur, sondern auch aus der Tilgung bestimmter vorhandener Elemente und der Modifikation und Reorganisation der übrigen*

(R. Linton)<sup>148</sup>

In der öffentlichen Diskussion prägen in erster Linie Presseberichte die Einstellungen und Meinungen in der Bevölkerung zum Thema ‚deutsche Sprache‘ und wirken, wie in 4.4 breits schematisch dargestellt wurde, in vielfältiger Weise wieder auf die öffentlichen Diskussionen ein.

Wimmer (1983, 5) warnt davor, die Rolle der journalistischen Sprachkritik<sup>149</sup> überzubewerten, und spricht ihr eine „entsprechende Relevanz“ ab: „Obwohl sie über Medien in der breiten Öffentlichkeit im Vergleich zu anderen Varianten sprachkritischer Bemühungen vielleicht am meisten Beachtung findet, hat sie für das Sprachleben doch nicht die entsprechende Relevanz. Sie beschränkt sich auf die Bewertung von unbedeutenden stilistischen Varianten im Sprachgebrauch und tangiert nur selten im Kern Sprachhandlungen, mit denen Sprecher ihr privates, öffentliches und politisches Leben tatsächlich organisieren und bewältigen.“ Wimmer führt diese Ausrichtung der journalistischen Sprachkritik auf den „bildungsbürgerlichen Sprachgeschmack“ der Journalisten zurück. Dieser Auffassung Wimmers muß man m. E. jedoch widersprechen, denn die journalistische Sprachkritik hat für das Sprachleben durchaus Relevanz: Die meisten Menschen kommen mit dem Themenkomplex ‚deutsche Sprache‘ bewußt nur in der Schule in Berührung. Von dort bleiben oftmals schlechte Erinnerungen zurück, da der Umgang mit ‚Sprache‘ mit Sanktionierungen gekoppelt war (vgl. z. B. die Rolle der Rechtschreibung, Kap. 4.4.3 dieser Arbeit), wobei häufig auch individuelle Sprachstile (vgl. zum ‚Problem‘ des Ausdrucksfehlers Keller 1980 und die Diskussion um die ‚Standardsprache‘ in den RRD, Kap. 4.3.2) den schulischen Reglementierungen zum Opfer fielen. Wer nicht gerade durch die berufliche Tätigkeit mit Reflexionen über ‚Sprache‘ befaßt ist, dem wird erst wieder durch die Medien, insbesondere durch die Printmedien, dieses Thema durch verschiedene

<sup>148</sup> Zitiert nach U. Weinreich 1976, 21.

<sup>149</sup> Zur Erinnerung sei zu den verschiedenen Formen der Sprachkritik nochmals auf Heringer 1982a, 3ff. und auf die Zusammenfassung in Trabold 1985, 12ff. hingewiesen.

Betrachtungen ins Bewußtsein gerufen (vgl. auch Hoberg 1980, 90). Diesbezügliche Betrachtungen bzw. Presseberichte werden somit leicht zur einzigen Informationsquelle. Werden die jeweiligen Informationen oft genug wiederholt und in vielen Zeitungen abgedruckt, so werden sie letztlich für viele Leser zur Wahrheit über den Zustand ‚der‘ deutschen Sprache allgemein. In der Presse werden nicht nur, wie Wimmer formuliert, „stilistische Varianten im Sprachgebrauch“ z. B. in Form von Glossen bewertet – das ist m. E. für diese Untersuchung tatsächlich unbedeutend –, sondern es werden viel häufiger reine Mutmaßungen und persönliche Sprachwertgefühle von Journalisten publiziert, die eben oftmals gerade die Sprachhandlungen zentral tangieren, mit denen wir als Leser unser Leben organisieren. Da das Sprechen einer Sprache als „[...] Teil [...] einer Tätigkeit oder einer Lebensform [...] (Wittgenstein 1971, PU23)“ zu verstehen ist, greifen Presseberichte, die sich mit sprachlichen Themen befassen, oftmals bestimmte Lebensformen direkt an. Dies wird im folgenden noch zu zeigen sein.

Es wurde in Kapitel 2.1 dieser Arbeit bereits auf das Problem aufmerksam gemacht, daß *sprachwissenschaftlich fundierte Erkenntnisse* so gut wie keinen Eingang in die öffentliche Presseberichterstattung finden. Erinnert sei an Hobergs (1980, 96) grundlegende Beobachtung, die sich mit der der Verfasserin deckt: „Kein ernst zu nehmender Journalist wird über religiöse, literarische, biologische oder technische Probleme sprechen bzw. schreiben, ohne über Grundkenntnisse in den Bezugswissenschaften zu verfügen. Was die Sprache angeht, so unterliegen offensichtlich viele Journalisten dem Mißverständnis, daß die Verwendung eines Mediums (hier: der Sprache) die Reflexion über dieses Medium einschließt.“

Dies wird z. B. durch die Auffassung des Journalisten Benckiser, FAZ (in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980, 129) explizit bestätigt: „Noch immer gilt, daß Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vortragen. Es ist eine persönliche Redaktionserfahrung, daß oft gerade die besten Schreiber in einer Redaktion sich nicht besonders für Sprachprobleme interessieren; mitunter scheinen sie auch von einer Art Instinkt getrieben, der Bewußtmachung solcher Probleme und ihrer Diskussion aus dem Wege zu gehen. Natürlich gibt es auch die sehr bewußt ihre Sprache kontrollierenden herausragenden Schreiber, aber sie sind im publizistischen Bereich wohl eher die Ausnahme. Die Analyse ist mehr Sache der Wissenschaft als der Benutzer der Sprache.“

Die Beobachtungen der Verfasserin decken sich mit einer weiteren Aussage Hobergs (1980, 90): „Da in den Medien kaum über Sprache reflektiert wird, werden auch die in der (gebildeten) Bevölkerung vorherrschenden Normen, die das Denken über Sprache beeinflussen, *kaum reflektiert und damit unbe-  
wußt stabilisiert* (Hervorheb. A.T).“<sup>150</sup>

Daher wird die öffentliche Diskussion zum Thema ‚deutsche Sprache‘ auch hauptsächlich von Variationen zu einer zentralen These dominiert: Die deutsche Sprache verfallt allgemein, bzw. man glaubt eine sinkende Sprachfähigkeit bei der Bevölkerung feststellen zu können. Es wird behauptet – damit werden wir uns im folgenden ausführlich befassen –, daß dieser angebliche Sprachverfall in erster Linie durch die sinkende Sprachfähigkeit der Bevölkerung hervorgerufen wird. Mit dieser Konstruktion eines kausalen Zusammenhangs zwischen ‚sinkender Sprachfähigkeit‘ und ‚Verfall der deutschen Sprache‘ allgemein werden bestimmte Sprachhandlungen „im Kern tangiert“ bzw. der Eingriff in bestimmte Lebensformen legitimiert: Wer oft genug vom ‚Sprachverfall‘ liest, glaubt dadurch daran, daß es dieses Phänomen tatsächlich gibt und akzeptiert restriktive Schritte, mit denen ‚die‘ deutsche Sprache geschützt oder gar gerettet werden soll. Er läßt sich dadurch leicht in den eigenen Sprachhandlungen maßregeln und normieren, denn am Verfall ‚der‘ deutschen Sprache möchte man nicht mitschuldig sein. Diese journalistische Sprachkritik ist politisch brisant, da sie auch politische Konsequenzen für den allgemeinen ‚Spracherhalt‘ fordert (wie gezeigt wurde: Änderung der Lehrpläne, Deutschkurse, Diktat bei Einstellungen etc.) bzw. durch das Darstellen angeblicher sprachlicher Probleme (vgl. 4.4: angeblich sinkende Rechtschreibleistungen) derartige Problemlösungen (in Baden-Württemberg z. B.: Notenabzug in allen Fächern bei Rechtschreibfehlern) überhaupt erst wünschenswert erscheinen läßt und durch diese Darstellungen legitimiert. Mit anderen Worten: Wir werden im folgenden Kapitel dieser Arbeit noch feststellen, daß gewisse ‚sprachliche Probleme‘ konstruiert werden, um ohnehin vorhandenen unwissenschaftlichen Vorstellungen und Vorurteilen zum Thema ‚deutsche Sprache‘ verstärkt Gehör zu verschaffen. Man kann sich bei diesen Konstruktionen des Erfolges sicher sein, denn „[ . . . ] die Bereitschaft sich vorschreiben zu lassen, wie man zu reden habe, [ist] in weiten Teilen des

---

<sup>150</sup> Bei der Untersuchung von Presseerzeugnissen muß man natürlich auch soviel Realitäts-sinn an den Tag legen, zu bedenken, daß ein Großteil der Zeitungen und Zeitschriften eine ‚reißerische‘ Präsentation der Themen braucht, um Interesse zu wecken und zusätzliche Käufer zu gewinnen.

Volkes ungebrochen“ (Strecker 1983, 7).<sup>151</sup> Es ist daher für die Sprachfähigkeit des einzelnen Staatsbürgers von Relevanz, die Methoden, Funktionen und Folgen der ‚Sprachverfallsklage‘ und ‚Sprachverfallskläger‘ aufzuzeigen und zu analysieren. Denn wer seine Sprachfähigkeit als Staatsbürger um die kritischen Analysen derartiger Behauptungen bereichert, sieht nicht nur die (attackierte) eigene Sprachfähigkeit in einem anderen Licht, sondern erlangt dadurch auch mehr Mündigkeit in der demokratischen Gesellschaft, da er sich mit derartigen Behauptungen und den politischen Implikationen kritisch auseinanderzusetzen lernt. Mit der These des ‚Sprachverfalls‘ und den damit verbundenen Implikationen wollen wir uns daher im folgenden beschäftigen.

### 5.1 Die Sprachverfallsklage im Spiegel der Presse – Grundsätzliche Überlegungen zum Verfallstopos

Da Presseerzeugnisse abhängig von der Marktlage sind, kann man auch für die Presseberichte zum Thema ‚deutsche Sprache‘ gewisse marktbedingte Themenschwerpunkte ausmachen. Am gründlichsten und umfassendsten hat sich die Presse um das Jahr 1984 mit dem Thema auseinandergesetzt. Diesen Boom kann man auf George Orwells Roman „1984“ zurückführen, der im realen Jahr 1984 auch vielfältig vermarktet wurde.<sup>152</sup> In dieser ‚Orwell-Phase‘ verspürten zahlreiche Journalisten das Bedürfnis, sich in Erinnerung an dessen ‚Newspeak‘ den Zustand der ‚Ordinary-Speak 1984‘ etwas genauer zu besehen. Es wurden, wie bereits erwähnt, von der Verfasserin<sup>153</sup> knapp 130 Presseberichte verschiedener regional weitgestreuter Zeitungen ausgewertet, in denen seitens der Presse oder auch in Leserbriefen Sprachverfall beklagt bzw. die Sprachfähigkeit der Bundesbürger als abnehmend charakterisiert wurde. Die beschriebenen Gründe der mangelnden bzw. abnehmenden Sprachfähigkeit, zentral gebündelt in: Der Spiegel 28/1984, „Deutsch: Ächz, würg. Eine Industrienation verlernt ihre Sprache“, sind als zeitlos zu betrachten, da sie beständig bis heute die öffentliche Diskussion dominieren.<sup>154</sup> Aufgrund der Häufigkeit, der Gründlichkeit und des Nuancen-Reichtums, mit denen das Thema ‚deutsche Sprache‘ und deren Verfall in diesem Zeitraum behandelt

<sup>151</sup> So waren z. B. 82,3% der Beteiligten der Umfrage des IdS zum heutigen Deutsch (vgl. Stickel 1987, 306) der Meinung, „[...] daß auf den Sprachgebrauch einzelner Menschen und Gruppen oder sogar auf die Sprache insgesamt eingewirkt werden sollte.“

<sup>152</sup> Vgl. übersetzte Neuauflage Schwenger 1983.

<sup>153</sup> Vgl. Trabold 1985.

<sup>154</sup> Vgl. RNZ 24.5.87, MM 8./9.12.1990, Kolb 1989.

wurde, werden sie auch für die vorliegende Arbeit herangezogen.<sup>155</sup> In einer zweiten weniger relevanten Phase oder Nachphase zum Boom 1984 befaßten sich einige Zeitungen nochmals explizit mit dem Gesamthema ‚Sprachverfall‘. Der Anlaß: In der Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (Lili) 62 wurde in sieben Beiträgen der Versuch unternommen, gegen den Mythos vom ‚Sprachverfall‘ anzugehen.<sup>156</sup> Dies hatte zum Teil heftige Reaktionen in der Presse zur Folge.<sup>157</sup> Aufgrund der zur Zeit diskutierten Bestrebungen zur Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung widmen sich die Presseartikel zum Thema ‚deutsche Sprache‘ verstärkt diesem Gegenstand, oftmals aber auch gekoppelt mit der Sorge, die Sprache oder die Sprachfähigkeit entwickle sich dadurch zum schlechten (vgl. auch Kapitel 4.4.3 dieser Arbeit). Wie ist es nach der Kernaussage der Presseberichte um die ‚deutsche Sprache‘ bzw. um die Sprachfähigkeit bestellt? Da „verkommt die Sprache, viele scheinen den Verfallsprozeß gar nicht zu bemerken“ (FAZ, 17.5.1983), eine katholische Akademie nahm sich des Problems an und tagte über den „Verfall der Sprache“ (Süddeutsche Zeitung, 27.6.1984), es sind „Mörder unter uns“, die die Sprache heimtückisch ermorden (Badische Neueste Nachrichten, 19.4.1983), da „dünn die Sprache aus wie unsere Wälder“ (Hannoversche Allgemeine, 19.4.1984), wir sind allgemein „mit der Sprache auf Kriegsfuß“ (Stuttgarter Nachrichten, 3.7.1984) bzw. wir leben in „einer Zeit abnehmender Lesebereitschaft und Lesekraft, in der auch das Schreibvermögen und selbst die Redekraft verkümmert“ (Die Welt, 21.8.1985). Es beklagen „den Verfall der deutschen Rechtschreibung, der Sprache mittlerweile auch diejenigen, die seinerzeit den Kampf gegen hessische Rahmen-Richtlinien für schlicht reaktionär gehalten haben“ (FAZ, 28.7.1984), und schließlich bedeutet Verfall der Sprache „Verfall der Demokratie“ (Rheinischer Merkur, 20.1.1984). Laut Titelblatt des Spiegels 28/1984 ist Deutsch nur noch „Ächz, würg“. Denn: „Eine Industrienation verlernt ihre Sprache“. Im Inhaltsverzeichnis lesen wir unter der Rubrik ‚Titelgeschichte‘ die Schreckensmeldung: „Deutsche ohne Deutsch“, und im Inneren des Blattes ist die zehnsseitige Titelgeschichte dann überschrieben

<sup>155</sup> Vgl. aufgeführte Presseartikel als Belege im Anhang.

<sup>156</sup> Vgl. Klein, W. „Der Wahn vom Sprachverfall und andere Mythen“, Lili 62/1986, 11 – 28.

<sup>157</sup> Vgl. Korn in der FAZ 20.11.1986, „Sprachverfall“, Südwestpresse, Ulm, 3.1.1987, „Keine Angst vorm Schracherfall – Deutschlands Linguisten sind keine Puristen – sie plädieren für Offenheit“, RNZ 2.1.1987 „Schracherfall – moderne Linguisten sehen nicht so eng. Droht ein wissenschaftlich begründetes Babylon“. Mit dieser Phase befaßt sich die Staatsexamensarbeit von Beatrice Löffler (1987), deren Literaturverzeichnis bedauerlicherweise nicht vollständig ist.

mit: „Eine unsäglich scheußliche Sprache – Die westdeutsche Industriegesellschaft verliert ihre Schriftkultur“. Vor dem eigentlichen Artikel liest man in einer Art Zusammenfassung des Themas und Zustandsbeschreibung: „Mit der *Rechtschreibung* wird es immer schlechter, das Ausdrucksvermögen nimmt mehr und mehr ab. Der *Niedergang* meldet sich nicht nur in den Schulen der Bundesrepublik, sondern längst auch in den Amtsstuben, in Büros oder Betrieben. Betroffen sind Berufsanfänger wie Doktoranden, und Wissenschaftler beobachten eine *Abkehr von der Schriftsprache*'. Ist das Deutsche auf dem Weg zum *Kauderwelsch*?“ (Hervorheb. A.T.) Auf Seite 129 des besagten Artikels sind dann drei weitere typische Thesen der Presse zusammengefaßt:

- i „Hinter die Zukunft der deutsche Sprache, eines der ältesten Kulturgüter, das die Nation zu bewahren hatte und so ziemlich das wichtigste, gehört augenscheinlich ein Fragezeichen“.
- ii „Zum beliebigen Gebrauch steht offenbar dieses Kunstwerk, dem die Dichter und Denker erst ihren Namen verdanken, ‚so reich, so schön‘, wie Heinrich Heine schrieb, für Jean Paul gar ‚die Orgel unter den Sprachen‘“.
- iii „Folgt man dem Kölner Sprachkritiker, Prof. Hans Messelken, einem Wissenschaftler, der nicht zur Übertreibung neigt, dann ist der Verfall bereits fortgeschritten: ‚Unsere Gesellschaft hat sich lange schon von der Schriftkultur abgewandt‘“.

Abgesehen davon, daß innerhalb des Spiegel-Artikels schon thementypische Ungereimtheiten deutlich werden, die wir im folgenden noch behandeln, – verlernen wir die Sprache oder verlieren wir die Schriftkultur oder hat sich die Gesellschaft von der Schriftkultur abgewandt (aktivisch), meint man Rechtschreibung oder Ausdruck – behaupten alle diese Aussagen, daß wir mit ‚der‘ Sprache etwas ‚machen‘ bzw. daß mit ‚der‘ Sprache etwas „passiert“, so daß diese nämlich schlechter wird oder verfällt. Darüber hinaus wird behauptet, die deutsche Sprache sei ein zu bewahrendes Kulturgut bzw. dieses Kunstwerk stehe zum beliebigen Gebrauch. Generell verdeutlichen diese Aussagen die naive, aber durchaus übliche Vorstellung von ‚der‘ Sprache als einem Ganzen.<sup>158</sup> Denn wenn man von „Verfall“ oder „Niedergang“ spricht, muß man ja davon ausgehen, daß vorher etwas Ganzes, Vollständiges vorhan-

<sup>158</sup> Zum Stellenwert dieser Auffassung: vgl. Stückel 1987, 312 „Linguisten neigen dazu, solche Meinungen als unwissenschaftlich, als zu Stereotypen geronnene Vereinfachungen überholter wissenschaftlicher Auffassung beiseite zu schieben. Aber auch Sprachmeinungen und -einstellungen gehören zur sprachlichen Realität – besonders dann, wenn sie

den war, das analog zu einem neuerstellten Haus im Lauf der Jahre zusammenbröckelt, falls es nicht gerettet oder renoviert wird.<sup>159</sup> Dieser Sprachverfallsmythos (vgl. Klein 1986) durchzieht in vielfältiger Weise auch die Geschichte der Sprachkritik, im Falle der „übereinzelsprachlichen Systemkritik“ (vgl. von Polenz 1982, 74) wurden z. B. grundsätzlich die „Menschensprachen [...] als Sprachspaltungsprodukte durch eine Strafe Gottes betrachtet, die sie an der Teilhabe an der vermeintlichen göttlichen ‚Ursprache‘ hinderte“ (a.a.O.). Man muß allerdings gar nicht so weit bis zum Sprachmythos vom Turmbau zu Babel zurückgehen, um Erklärungsansätze für den Verfallsmythos zu finden. „Die Auffassung von Sprache als einem leidlich geschlossenen Ganzen, moderner gesagt, einem System aus Einheiten, Kombinations- und Gebrauchsregeln, das sich insgesamt mit der Zeit verändert, haben Generationen von Sprachwissenschaftlern mitgestaltet. Die Vorstellung einer Bewertbarkeit einer ‚ganzen‘ Sprache wird zwar von der heutigen Linguistik nicht mehr geteilt, aber sie hat eine lange Tradition, und Tradition hat auch die Sorge oder Überzeugung, daß *die* Sprache wie ein Organismus oder

---

weit verbreitet sind und weiter verbreitet werden, wenn sie das wertende Sprachhandeln von Meinungsmultiplikatoren, von Erziehern im weitesten Sinne bestimmen.“

<sup>159</sup> An dieser Stelle sei auch auf den umfassenden Sammelband zum Thema Niedergang hingewiesen: Koselleck/Widmer 1980. Eine Überlegung zu „Niedergang“ sei hier besonders hervorgehoben und aufgrund der stringenten Argumentationsweise auch umfassender zitiert: „Niedergangskonzeptionen bündeln nicht bloß einen Verfallsprozeß von einer Norm bis zur jeweiligen Gegenwart, sondern sie enthalten auch prognostische Elemente, sind sie doch zwischen einem normativen Ursprung und einem Ziel eingespannt. Das Ziel freilich wird als solches nie anvisiert: Es ist die totale Negation der ursprünglichen Norm und dient als kontrastiver Fluchtpunkt, damit man den Niedergangsprozeß überhaupt thematisieren kann. Die Jetztzeit ist der Brennpunkt, der die gesammelten überkommenen Erfahrungen qua Prognose oder Prophezeiung in die Zukunft spiegelt. Sollte eine fehlgeleitete Entwicklung, so lautet etwa der Tenor der Erklärungen, fortgesetzt werden, dann müßte der Niedergang zu seinem Ende kommen und in den Untergang umschlagen. Wäre dieser absolute Endpunkt allerdings bereits erreicht, dann wäre auch die Diagnose einer Entwicklung, in welche man selbst involviert ist, als Niedergang unmöglich. Die Entwicklung wäre abgeschlossen und in der jeweiligen Gegenwart nicht mehr existent. Niedergangskonzeptionen, die eine Situationsbestimmung vornehmen, können deshalb ihr negatives Ziel, die völlige Negation der ursprünglichen Norm, logisch gesehen nie erreichen: Das Ziel muß andauernd in die Ferne verschoben werden. *Es gehört zur Logik von Niedergangskonzeptionen, daß exakt in dieser Zeitspanne zwischen Situationsbestimmung und Untergangsprojektion immer die Möglichkeit angeboten wird, von der Fehlentwicklung abzuweichen*“ (Widmer 1980, 15f.; Hervorheb. A.T.).

Gebäude<sup>160</sup> verfallen kann, wenn sie nicht ‚gepflegt‘ wird“ (Stickel 1987, 311).

### 5.1.1 ‚Sprache‘ als Kulturgut?

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der dazu führt, innerhalb dieser ganzheitlichen Sprachbetrachtung von Sprachverfall zu sprechen, ist die Auffassung, Sprache sei eines der ältesten und zu bewahrenden Kulturgüter. „Das Jammern über Kulturverfall gehört zum Standardrepertoire der Kulturkritik. Es ist ein beliebtes Vefahren, ein goldenes Zeitalter der Kultur zu konstruieren, das dann als Maßstab für den angeblichen jeweils gerade erfolgenden eigenen Kulturverfall genutzt wird“ (Kunzick 1988, 17 vgl. auch 17f.). Wenn man also ‚Sprache‘ als zu bewahrendes Kulturgut betrachtet und der Auffassung ist, mit der Kultur gehe es bergab, dann liegt natürlich auch die Vermutung nahe, die Sprache verfalle. Diese Komponente des Kulturpessimismus ist ein wesentlicher Bestandteil bei dem Versuch, zu erklären, warum die Bereitschaft so groß ist, ‚Sprachverfall‘ anzunehmen. Bei einer Umfrage des IdS waren 83,7% der beteiligten Personen der Ansicht, die Sprache entwickle sich zum schlechten (vgl. Stickel 1987, 290). Als Begründung dieser Ansicht wird u. a. die Auffassung genannt, daß sich die Sprache „zum schlechten wie die Gesellschaft“ entwickle.<sup>161</sup> Rutschky (1988) unternimmt den in der Diskussion um ‚Sprachverfall‘ kaum praktizierten Versuch, in seinem Essay über den Kulturpessimismus „Disco, Walkman, Tod und Teufel oder: Die Lust am Untergang“, auch die Auffassung vom Sprachverfall in den (deutschen) kulturpessimistischen Zusammenhang einzugliedern: „Am liebsten ist mir unter den jüngeren Meldungen über den Verlust an Deutschheit immer die folgende gewesen: Eine Umfrage des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim unter Zeitungslesern hat ergeben, daß rund 80% der Überzeugung sind, die deutsche Sprache entwickle sich ‚in besorgniserregender Weise zum schlechten‘“ (a.a.O., 91). Im Rahmen der Überlegungen zum Thema Kulturpessimismus muß nochmals auf einen Aspekt hingewiesen werden, der in Kapitel 4.2 dieser Arbeit im Zusammenhang mit den historischen Komponenten zur Etablierung einer deutschen Standardsprache bereits aufgeführt wurde: Das Großbürgertum in Deutschland versuchte Macht über den Weg

<sup>160</sup> Vgl. auch Kolb 1989, 181, der die häufig benutzten Metaphern des Gebäudes, des organischen Wachsens und Werdens und des Erwerbens und Wiederverlierens in diesem Zusammenhang herausarbeitet.

<sup>161</sup> Vgl. auch MM 8./9.12.1990. Dort wird in einem Leserbrief der allgemeine Sprachverfall der deutschen Sprache zurückgeführt auf: „Allgemeine[n] Verfall der Sitten“.



der Bildung zu gewinnen, da ihm im Vergleich mit dem Bürgertum in Frankreich oder England die ökonomische Macht zum Aufstieg im politischen und gesellschaftlichen Bereich fehlte. Es setzte dem „[...] übermächtigen kulturellen Mehrwert von Latein und Französisch der Oberschicht [...] dazu eine sehr anspruchsvolle und literarische Sprachkultur entgegen [...]“ (v. Polenz 1983a, 12). In der Bismarck-Zeit sorgte das Bildungsbürgertum sich um die „traditionelle bürgerliche Bildungssprache“. Von Polenz führt diese Kulturkritik darauf zurück, „[...] daß dies diejenige Epoche der deutschen Geschichte war, in der das deutsche Bürgertum verspätet und allzu hektisch nachholte, was in westeuropäischen Ländern schon wesentlich früher und allmählicher in Gang gekommen war: Nationalstaat, Industrialisierung, Verstädterung, kolonialistische Wirtschaftsexpansion, Entstehung einer journalistischen und parlamentarischen Massenöffentlichkeit. Da die dazugehörige Revolution 1848 gescheitert war, hatte man sich daran gewöhnt, auch den kulturellen (also auch sprachlichen) Auswirkungen<sup>162</sup> dieser mühsamen Modernisierungen zu mißtrauen“ (v. Polenz 1983a, 11). In der Kaiserzeit, in der Phase der Hochindustrialisierung, wurde das alte Elite-Bildungsbürgertum von ökonomisch, technisch und naturwissenschaftlich gebildeten Fachleuten einer neuen Führungsschicht überrundet. Das Bildungsbürgertum hielt zwar „[...] an den traditionellen Bildungsidealen, den sog. ‚humanistischen‘, verzweifelt fest, konnte aber damit die Probleme des Industriezeitalters geistig nicht bewältigen“ (von Polenz 1983a, 11). Dieses Unbehagen gegenüber der Modernität hat(te) im deutschen Denken seit der Zeit des deutschen Idealismus eine Trennung von *Zivilisation und Kultur* zur Folge, wobei Zivilisation als der niedrigere Wert verstanden wird (Durchschnittsmenschen, Herdentrieb, allmähliche Vereinheitlichung der Kultur) und Kultur als der hohe. „Zivilisation als das Nützliche, Kultur als das Schöne; Zivilisation als verwaschene Allgemeinheit, Kultur als nationale Prägung; Zivilisation als materiell, Kultur als immateriell; Zivilisation als quasi physische Erscheinung, Kultur als Produkt des Geistes; Zivilisation als das Niedrige, Kultur als das Hohe“ (Bausinger 1980, 58). In den beiden Weltkriegen wurden von den deutschen Intellektuellen die „[...] Alliierten als Vorkämpfer der Zivilisation und Feinde der Kultur [hingestellt], der Kultur, die hauptsächlich von Deutschland repräsentiert wurde“ (Stern 1986, 238; vgl. auch Gipper 1984, 9f. mit gleicher These). Die „Modernität“ sorgte für Unruhe und politisch-ideologische Anfälligkeiten unter der ehemaligen Führungsschicht des Bil-

<sup>162</sup> Vgl. zu Sprachskeptizismus: Chandos-Brief Hugo von Hofmannsthal und in der Folge auch den Umgang mit Sprache bis hin zur Auflösung in Dadaismus und Expressionismus (vgl. von Polenz 1983a, 6f).

dungsbürgertums: „Wenn wir auf das Deutschland der Kaiserzeit zurückblicken, nimmt es kaum Wunder, daß die gewaltige kulturelle Umwälzung solche Unruhe hervorrief. Überraschend jedoch und nur dann erklärlich, wenn wir die idealistische Vereinsamung der Gebildeten berücksichtigen, ist die Tatsache, daß sie Wandel mit Zerfall verwechselten und in Übereinstimmung mit ihrer Geschichtsauffassung den Zerfall einem sittlichen Versagen zuschrieben. Sicherlich waren die deutschen Ansichten über die Kultur nicht realistischer als die politischen Ansichten. Selbsterkenntnis ist unter Nationen ebenso selten wie unter Menschen; aber es hat in der modernen Welt nur wenige Völker gegeben, die so wirklichkeitsfremd waren wie das deutsche Volk während der Kaiserzeit“ (Stern 1986, 19; Hervorheb. A.T.). Kulturpessimistische Kritiker wie August J. Langbehn (1851 – 1907), Paul Anton Lagarde (1827 – 1891) und Möller van den Bruck (1876 – 1925) übten einen großen Einfluß auf das Bildungsbürgertum aus (vgl. Rutschky 1988, 91 sowie ausführlich Stern 1986). Sie „[...] hatten bereits die Stimmung vieler Deutscher der Nachkriegszeit vorweggenommen, hatten in gewissem Umfang sogar diese Stimmung erzeugt und dieser Kulturpessimismus wurde zu einer politischen Kraft, mit der rationale Denker nicht gerechnet hatten. [...] Tausend Lehrer im republikanischen Deutschland, die in ihrer Jugend Lagarde und Langbehn gelesen und verehrt hatten, waren für den Sieg des Nationalsozialismus ebenso wichtig wie die Millionen von Mark, die Hitler von der deutschen Großindustrie erhielt“ (Stern 1986, 344).<sup>163</sup> In ihren Schriften, die von Antisemitismus und Liberalismus-Hetze geprägt waren, dominierte die These vom Verfall: „Es ist nachgerade zum öffentlichen Geheimnis geworden, daß das geistige Leben des deutschen Volkes sich gegenwärtig in einem Zustand des langsamen, einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet. Die Wissenschaft zerstiebt allzeitig in Spezialisismus; auf dem Gebiet des Denkens wie der schönen Literatur fehlt es an epochemachenden Individualitäten; die bildende Kunst, obwohl durch bedeutene Meister vertreten, entbehrt doch der Monumentalität... ohne Frage spricht sich in allem diesem der demokratisierende, nivellierende, atomisierende Geist des jetzigen Jahrhunderts aus [...]“ (Langbehn zit. n. Stern 1986, 153f.) Und Lagarde (zit. n. Stern 1986, 56f.) klagte über moralischen Verfall und Nivellierung durch die aufsteigenden Massen. Er sieht insbesondere Sprachverfall, da die Sprache verfällt zu einer „[...] Sprache, welche schon nicht mehr spricht, sondern schreit, welche nicht schön sagt, sondern reizend, nicht groß, son-

<sup>163</sup> Vgl. dazu auch das Bundes-Parteiprogramm der rechtsradikalen „Republikaner“ 1987, 8, in dem die Lektüre von Lagarde empfohlen wird.

dern kolossal: welche das rechte Wort nicht mehr findet, weil das Wort nicht mehr die Bezeichnung der Sache, sondern das Echo irgendwelchen Geredes über die Sache ist“<sup>164</sup>. Diese kulturpessimistische Tendenz in Deutschland seit Beginn der Modernisierung Ende letzten Jahrhunderts, die Trennung von Kultur und Zivilisation, die Auffassung, daß der Preis der Zivilisation bzw. menschlichen Fortschritts der Verfall der Kultur (also auch der Sprache) sei, prägt das Denken in unserer Gesellschaft noch heute sehr stark. Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch an die populäre konservative These von der Rolle der Geisteswissenschaften als Kompensationswissenschaften, wie sie von Marquardt (1986, 74) vertreten wird und diese Trennung verdeutlicht: „[...] die – durch die experimentellen Wissenschaften vorangetriebene Modernisierung verursacht lebensweltliche Verluste, zu deren Kompensation die Geisteswissenschaften beitragen“. Dieser kulturpessimistische Aspekt kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, wir werden aber bei der Diskussion des Einflusses von Fernsehen auf die Sprachfähigkeit sehen, daß er auch hier in der Form: ‚Die neue Technik Fernsehen hat Kulturverlust zur Folge, die Leute lesen heute weniger‘, präsent ist.<sup>164</sup>

### 5.1.2 Sprache und nationale Identität

Eine weitere Komponente muß m. E. bei dem Versuch berücksichtigt werden, die These vom Verfall der deutschen Sprache zu erklären: Es ist die nationale Komponente.<sup>165</sup> Es wurde in Kapitel 4.2 dieser Arbeit schon darauf hingewiesen, daß der europäische bzw. der deutsche Nationalismus anfänglich eine emanzipatorische Bewegung war und daß man der Sprache der Herrschenden (Latein, Französisch) eine eigene Nationalsprache entgegensetzen wollte, die dementsprechend mit einem „emotionalen Mehrwert“ (Augst 1982, 29) versehen war. Das geeinte Deutschland von 1871 war aber nicht der „[...] ersehnte Nationalstaat. Vielmehr schloß er einerseits nicht-deutsche Bevölkerungsteile ein [...] und schloß andererseits keinesweges alle Deutschen bzw. Deutschsprachigen zu einer nationalstaatlichen Einheit zusammen“ (Coulmas 1985, 47). In verkürzter Argumentation sei folgendes zusammengefaßt: Der Erste Weltkrieg brachte für Deutschland Gebietsverluste mit sich, im

<sup>164</sup> Für von Polenz (1983a, 13) stellt sich unter diesem Aspekt für die Geschichte der deutschen Sprache die grundsätzliche Frage, „[...] ob nicht etwa unsere ganze Epoche, von der Jahrhundertwende bis heute, Sprachkrise genannt werden muß.“

<sup>165</sup> Die nationale Komponente ist natürlich auch ein Bestandteil des deutschen Kulturpessimismus. Sie soll hier aber nochmals besonders herausgehoben werden.

Zweiten Weltkrieg wurde der Versuch unternommen, diese Verluste wieder wettzumachen und die betreffenden Gebiete „heim ins Reich“ zu holen und darüber hinaus noch zu expandieren. Die Folge dieser Bestrebungen war u. a. die Teilung Deutschlands verbunden mit einer großen Zahl von Flüchtlingen aus ehemals deutschen Gebieten. Diese Tatsache der kleinen und dazu noch geteilten Nation trug ebenso dazu bei, daß man Verlust auch der deutschen Sprache befürchtete. Man wollte/will sich nicht auch noch die deutsche Sprache nehmen lassen. Es wurde bereits auf diesen Aspekt der Emotionalisierung verwiesen und erwähnt, daß z. B. in der Auseinandersetzung um die Rechtschreibung in der FAZ vom 19.7.1988 Karl Korn mit der Bemerkung zitiert wird: „[...] daß die Sprache für uns eine geistige Heimat ist, aus der wir uns nicht vertreiben lassen wollen“. Hier tritt deutlich wieder eine Verlustangst zutage, die durch die folgende Assoziation hervorgerufen wird: „Heimatvertrieben sind viele von uns ohnehin, jetzt sollen wir auch noch Sprachvertriebene werden“. In überspitzter, radikaler, aber gebündelter Form bringt ein Leserbrief mit der Überschrift „Arme deutsche Sprache“ im Böblinger Boten 19.4.1984 diese Verlustangst zum Ausdruck: „Der Krieg ging vor 40 Jahren verloren. Durch eine Umerziehung ohnegleichen wurde das Geschichtsbewußtsein unseres Volkes zerstört. Die ungeheuren Opfer an Blut und Gut wurden totgeschwiegen. Von den geraubten Ostgebieten weiß kaum noch ein Schüler zu berichten. Das Allgemeinbildungsniveau wurde derart abgesenkt, daß einem das kalte Grauen überkommen kann, wenn man Jugendliche hört. Und wenn viele kaum ihre Muttersprache so beherrschen, daß sie eine fehlerfreie Bewerbung zustande bringen, sind die Unternehmer schuld, die sie nicht mögen. Unsere Massendrogen (-medien) tun sich nicht schwer, unsere Sprache zu verhunzen, wo und wie es möglich ist. Kommt der politische Wind aus dem Osten, so der subkulturelle aus Westen, spricht USA“.<sup>166</sup> Inzwischen ist nun aber seit dem 3.10.1990 Deutschland vereint und daher vielleicht auch ein Teil der irrationalen Angst vor Verfall oder Verlust ‚der‘ deutschen Sprache wieder etwas gewichen. Erste Anzeichen dafür scheinen deutlich zu werden. So schrieb noch vor vier Jahren der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, Barthold C. Witte, in der FAZ am 8.7.1987: „Was ist los mit der deutsche Sprache? – Es steht nicht gut um sie, drinnen wie draußen“, daß das Interesse an der deutschen Sprache im Ausland immer mehr abnehme: „Man bleibt eben nicht ungestraft, wenn man

<sup>166</sup> In der Umfrage des IdS wurde als einer der Gründe des Niedergangs von den Befragten wiederholt angegeben (Stückel 1987, 291): „Die zunehmende Amerikanisierung der Bundesrepublik ... der Sog der amerikanischen Führungsmacht, der Mangel an staatlichem Bewußtsein seit dem Kriegsende“.

zweimal in einem Jahrhundert zum Platz unter Weltmächten greift und beide Male scheitert. Der Sturz war tief, er riß unsere Sprache mit [...]“. Am 23.11.1990 ist hingegen in einer Notiz der Rhein-Neckar-Zeitung unter der Überschrift „Deutsch gefragter denn je“ als einleitender Satz zu lesen: „Vor dem Hintergrund der politischen Neuorientierung in Europa ist die deutsche Sprache nach Erkenntnissen des Goethe-Instituts mehr gefragt denn je [...]“. Es bleibt abzuwarten, ob und wie sich der Zusammenschluß der BRD und der DDR auf die weitere Beurteilung sprachlicher Entwicklung auswirkt.<sup>167</sup>

### 5.1.3 Sprachbewertung und Generationenkonflikt

Genauso wenig präzise faßbar wie die Komponenten ‚Kulturpessimismus im allgemeinen – nationales Trauma im besonderen‘ ist auch der Aspekt der ‚Generation‘, auf den hier kurz eingegangen werden soll. Es kann an dieser Stelle nicht bewiesen werden, der Verdacht liegt aber nahe, daß die Befürchtung, die Sprache verfallende, eher von älteren als von jüngeren Menschen geäußert wird. Dieser Verdacht wird durch die Ergebnisse der Zeitungsumfrage des IdS (Stickel 1987) zwar nicht empirisch gestützt, aber zumindest erhärtet.<sup>168</sup> Das Durchschnittsalter derjenigen, die sich über den Zustand des Deutschen äußerten, betrug 53 Jahre, die Hälfte der Beteiligten war 55 Jahre und älter (vgl. Stickel 1987, 287).<sup>169</sup> 83,7% waren der Auffassung, die deutsche Sprache entwickle sich zum schlechten, nur 12,5% machten sich keine Sorgen. Diejenigen, die den angebotenen negativen Meinungen bezüglich des heutigen Sprachgebrauchs zustimmten, waren durchschnittlich 10 Jahre älter als

<sup>167</sup> Im übrigen ist auch im Zusammenhang mit der erwähnten Spiegel-Überschrift „Eine Industrienation verlernt ihre Sprache“ darauf hinzuweisen, daß „Industrienation“ nicht mit Sprachnation gleichgesetzt werden kann, die „ihre Sprache“ verliert. Deutsch ‚gehört‘ nicht nur der BRD. Ebenso ist die Bevölkerung in der zum Zeitpunkt des Spiegelartikels noch existenten DDR, in Liechtenstein, Luxemburg, Österreich und in der Schweiz mehrheitlich deutschsprachig. Vgl. zur Begriffsproblematik auch: Born/Dickgießer 1989, 9ff. sowie die Tabelle 15f. a.a.O. (27 Länder mit deutschsprachigen Minderheiten). Vgl. auch für die umgekehrte Situation: Coulmas 1985, 52f., der darauf hinweist, daß in Europa ein Nationalstaat kaum vorkommt. In der alten BRD gibt es z. B. Nordfriesen und Dänen und in der ehemaligen DDR Sorben als Volksgruppen.

<sup>168</sup> Vgl. Hoberg 1990. Er prägt analog zu Sittas „Altherrentopoi“ den Terminus „Ältere-Damen-Topoi“.

<sup>169</sup> Es muß erwähnt werden, daß die 673 Antworten, die Weihnachten 1985 aufgrund der Umfrage in der Rhein-Neckar-Zeitung und im Mannheimer Morgen eingingen (MM 399, RNZ 274), nur teilweise vollständig sind, da in der Version des Mannheimer Morgen die Bitte fehlte, Alter und Beruf anzugeben.

die, die sich keine Sorgen machten (vgl. a.a.O., 290f.). Nach dieser Zeitungsumfrage wurde an einigen Schulen der Fragebogen ebenfalls verteilt. 180 Realschüler und Gymnasiasten im Alter zwischen 16 und 20 Jahren schickten die Antworten an das IdS zurück. Die Abweichung von den Ergebnissen der Zeitungsumfrage ist erheblich, denn 64,6% der Schüler sahen „keinen Anlaß zur Sorge um die Sprachentwicklung“ (vgl. Stickel a.a.O., 312 und dort Anmerkung 15).<sup>170</sup> Dies hängt natürlich damit zusammen, daß man im Alter zwischen 16 und 20 im Vergleich zu den durchschnittlich 53-jährigen der Zeitungsumfrage rein von der Lebenszeit her keinen größeren Zeitraum und dessen sprachliche Veränderungen überblicken kann. „Wer erlebt, daß in der Jugend erlernte Sprachnormen, deren Beachtung von Eltern und Lehrern als besonders wichtig hingestellt wurden, nun von anderen, vor allem jüngeren Menschen nicht mehr beachtet werden, wird in den beobachtbaren Abweichungen oft auch eine Gefährdung der eigenen sprachlichen Kompetenz und Handlungsmöglichkeiten sehen. Eine Verallgemeinerung der Befürchtungen und Wertungen auf die ‚ganze‘ Sprache – was immer das auch sei – liegt deshalb nahe, zumal sich der tradierte Verfallstopos hierzu anbietet“ (Stickel 1987, 311).

Es besteht also die Gefahr, daß das, was in der Jugend gelernt wurde, als allgemeiner und ewig gültiger Maßstab aufgefaßt wird und alles, was davon abweicht, in der eigenen Sichtweise als ‚Verfall‘ bezeichnet wird. Das oben aufgeführte Zitat von Stickel macht bereits deutlich, daß bei dieser Sichtweise die Auffassung von Norm beziehungsweise die Einstellung zu der Teilmenge sozialer Normen, zu den Sprachnormen, eine Rolle spielt.<sup>171</sup> Nach Wimmer (1977, 40ff.) sind Normen als eine Subklasse von Regeln zu verstehen.

<sup>170</sup> Die Hinzuziehung der Zahlen der Zeitungsumfrage und der Schülerumfrage soll lediglich eine *Tendenz* deutlich gemacht werden. Die Verfasserin ist sich der methodischen Problematik derartiger Umfragen durchaus bewußt. Stickels Anmerkung (vgl. a.a.O., Anm. 15, 317) soll hier auch besonders hervorgehoben werden: Bei den befragten Real- und Gymnasialschülern handelt es sich um eine „relativ homogene Gruppe“ im Vergleich zu der (theoretisch) „offenen Zeitungsumfrage“.

<sup>171</sup> Vgl. zu Sprachnorm allgemein: Gloy 1980, Sandig 1979, Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980, Heringer 1982b und besonders ausführlich: Bartsch 1985. Bartsch setzt sich sehr umfassend mit dem Themenkomplex ‚Sprachnorm‘ auseinander. Dennoch zeigen sich auch bei Bartsch zugrunde liegende Ideologien, wie sie im Zusammenhang mit der Defizit-Theorie (Fowler et al. 1979, 186 und 192) bereits diskutiert wurden. Bartsch spricht z. B. davon, daß ein Aufsteigen in höhere berufliche Positionen einen Einstieg in die Mittelschicht bedeutet und „[...] daß man diese Zugehörigkeit auch durch die Anpassung an die Standardsprache symbolisieren will. Dieser Motivation kann sich nur ein *eiserner Proletarier* entziehen, bei dem das Solidaritätsgefühl ein hinreichendes Gegengewicht bietet, um diese Anpassung zu vermeiden“ (a.a.O., 108; Hervorheb.

Regeln sind Muster, die sozialem Handeln zugrunde liegen und denen man unbewußt folgt, wenn man handelt. Normen sind spezielle Regeln, d. h. diejenigen, die explizit vorgeschrieben werden. Normen sind willkürlich. Wichtig in dieser Überlegung zu ‚Generation‘ ist die Feststellung, daß der Bereich, der im gesellschaftlichen Leben normiert wird, von den jeweiligen *historischen* Umständen abhängt. Aufgrund ihrer historischen Bedingtheit sind Normen demnach auch nicht endgültig, sondern überwindbar. Mit einer Normfestschreibung stellt sich die Frage, welches Interesse durch die Festschreibung von Regeln eines bestimmten historischen Zeitpunktes zu einer Norm verfolgt wird. Normen, also auch Sprachnormen, sind nicht statisch, sondern entsprechend veränderter Lebensformen auch veränderbar. Der ‚Vorteil‘ von Normen, daß sie nämlich von „[...] wiederholten neuen Orientierungsversuchen [entlasten] [...]“ (Bartsch 1985, 135; Erg. A.T.), kann gerade bei der Beurteilung sprachlicher Erscheinungsformen durch Ältere zum ‚Nachteil‘ werden, wenn diese gesellschaftlich bzw. sprachlich notwendig gewordene neue Orientierungen nicht mehr nachvollziehen wollen oder können.<sup>172</sup> Dieser Punkt ist ein zentrales Thema von Generationenkonflikten. Die Klage: „Ich habe keine Hoffnung mehr für die Zukunft unseres Volkes, wenn sie von der leichtfertigen Jugend von heute abhängig sein sollte. Denn diese Jugend ist ohne Zweifel unerträglich rücksichtslos und altklug“ wurde bereits um 700 v. Chr. von Hesiod ausgesprochen (zit. n. Rattner 1984, 209). Bei der weiteren Untersuchung von Sprachverfallsklagen werden wir in Zusammenhang mit der Kritik an der sogenannten ‚Jugendsprache‘ nochmals auf Variationen dieser Einschätzung zurückkommen. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, daß ‚semantische Korrektheit‘ ebenso als historische Kategorie gewertet werden muß. „Aussagen, die feste Überzeugungen der Sprachgemeinschaft negieren, gelten als semantisch inkorrekt, so lange, bis es ihren Anhängern gelingt, die angegriffenen Überzeugungen wenigstens diskutierbar zu machen“ (Bartsch 1985, 33). Dies impliziert auch Bedeutungswandel angeblich fest definierter Begriffe. Bei der Diskussion der Behauptung, es

---

A.T). Sie spricht außerdem davon, daß der soziale Aufstieg „[...] selbst innerhalb der Gewerkschaften und linken Parteien [...]“ an die Beherrschung der Standardsprache geknüpft sei (a.a.O., 129; Hervorheb. A.T).

<sup>172</sup> Vgl. Bartsch 1985, 163 : „Normen reduzieren die Komplexität im Wahrnehmen und Bewerten von Sachverhalten und Verhalten und machen so effektives Handeln möglich [...]; aber sie schließen auch Aspekte und Eigenschaften von Situationen aus und können so zur Rigidität im Wahrnehmen und Interpretieren von Situationen führen. [...]. Normen sind prinzipiell konservativ: Individuen neigen dazu, an ihren Normen festzuhalten, weil sie anders ihre Orientierung verlieren würden und unfähig würden, effektiv zu handeln, oder überhaupt sozial relevant zu handeln.“

herrsche Unsicherheit im Wertebewußtsein der heutigen Gesellschaft, die sich in der Unklarheit der Begriffe äußere, werden wir auf diesen Aspekt nochmals genauer eingehen. Nach Auffassung konservativer Kritiker werden z. B. „Grundwertbezeichnungen wie Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit [...] ideologisch besetzt und mit beliebigen Inhalten gefüllt“ (Deutsche Bischofskonferenz, zit. n. Lehmann 1977, 12). Nach Auffassung der Verfasserin zeichnet sich eine Demokratie jedoch gerade dadurch aus, daß über den Gebrauch derartiger Begriffe überhaupt diskutiert werden kann und daß keine einheitliche, für alle gültige Definition vorgegeben ist.

#### 5.1.4 Sprache als Kunstwerk?

Im Rahmen dieser grundsätzlicheren Betrachtungen soll auch auf einen weiteren Aspekt eingegangen werden, der natürlich mit den vorangegangenen Überlegungen direkt verwoben ist. Zur Erinnerung sei eine Aussage aus dem Spiegel-Artikel (DER SPIEGEL 28/1984) nochmals aufgeführt: „Zum beliebigen Gebrauch steht offenbar dieses Kunstwerk, dem die Dichter und Denker erst ihren Namen verdankten, ‚so reich, so schön‘ wie Heinrich Heine schrieb, für Jean Paul sogar die ‚Orgel unter den Sprachen‘“ (a.a.O., 129). Auch von derartigen Aussagen sollten wir uns als ‚Sprachbenutzer‘ nicht verwirren lassen, enthalten sie doch Implikationen, die nicht so einfach hingenommen werden können:

– ‚Die Sprache‘ ist kein Kunstwerk. „Sprache ist nicht als ein fertiges Gebilde, als brauchbares Werkzeug dem Menschen gegeben worden – denn sie ist in ständiger Verwandlung und Bewegung –, sie ist auch nicht gewachsen wie eine Pflanze, geschieht nicht wie ein Naturgeschehen – denn immer wirken in ihr Bewußtsein und Freiheit des wählenden und gestaltenden Menschen“ (Jaspers 1964, 32). Man kann also durch einen bestimmten *Gebrauch* von ‚Sprache‘ Kunstwerke schaffen. Besonderes sprachlich kreatives Schaffen, nach dem Urteil der Kritiker ‚kunstvoll‘, ‚innovativ‘ oder ‚ästhetisch wertvoll‘, zeichnet ‚Dichter und Denker‘ aus. ‚Sprache‘ steht aber generell zum „beliebigen Gebrauch“:

„Ist die Sprache aber kein Kunstwerk, so ist sie dafür bis heute die einzige Einrichtung der Gesellschaft, die wirklich schon auf sozialistischer Grundlage beruht. [...]. Alles gehört allen, alle baden darin, alle saufen es, und alle geben es von sich“ (Mauthner, zit. n. Heringer 1982b, 99). Durch besondere Arten der Sprachverwendung kann man sprachliche Kunstwerke schaffen, die dann über Jahrhunderte Beachtung und Bewunderung finden können. Diese



sprachliche Kreativität ist an keine Zeitepoche gebunden. Da man aber nicht von allen Staatsbürgern fordern kann, daß sie sprachliche Kunstwerke schaffen – was würde dann Dichter und Denker noch auszeichnen ? –, ist es von der Methodik her auch unzulässig, den Sprachgebrauch von Literaten einer bestimmten historischen Epoche mit dem heute üblichen Sprachgebrauch zu vergleichen. Wenn also Jean Paul, Heinrich Heine oder, wie sehr häufig der Fall, auch Goethe als Zeugen<sup>173</sup> dafür aufgeführt werden, daß ‚früher‘ die Sprachfähigkeit besser war, dann kann man korrekterweise deren Werke nur mit den Werken der Literaten unserer heutigen Zeit vergleichen, und dies, falls es überhaupt möglich ist, wiederum nur unter noch zu definierenden Gesichtspunkten. Genauso wenig wie Jean Pauls, Heines oder Goethes Zeitgenossen gehen wir, als Zeitgenossen Grass', Bölls, Koeppens oder Wolfs, im allgemeinen ebenso kunstfertig mit ‚Sprache‘ um. Wie auch in Kapitel 4.1 dieser Arbeit schon dargelegt, legen die verbesserten Bildungsmöglichkeiten in Deutschland seit der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg nahe, die Sprachfähigkeit der heutigen Bevölkerung höher einzuschätzen als die der Zeitgenossen Heines, Jean Pauls oder Goethes. Man denke dabei nur an die Grundlage, an die Möglichkeit, überhaupt lesen und schreiben zu lernen. Diese Auffassung, ‚die‘ Sprache sei ein Kunstwerk, hindert natürlich auch daran, Sprachentwicklung zu akzeptieren, und führt dazu, Entwicklung als Verfall zu bezeichnen (vgl. auch 5.5.1). Denn nach dem üblichen Verständnis sind Kunstwerke etwas Geschaffenes, Vollendetes, an dem man sich als Außenstehender nicht einfach mitbeteiligen kann. Man würde ja nach üblicher gesellschaftlicher Konvention – abgesehen vom Stilmittel der Collage, und das ist hier nicht gemeint –, nicht auf die Idee kommen, an Beethovens Sonaten noch die eine oder andere Note zu ergänzen oder bei van Goghs Bildern hier und da einen zusätzlichen Pinselstrich vorzunehmen. Impliziert ist auch hier die Vorstellung, daß ‚Sprache‘ zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Kunstwerk war oder ist. Schon Gottsched wollte das Deutsch seiner Zeit bewahren und hoffte „[...] daß unsere Sprache bei der itzigen Art, sie zu reden und zu schreiben, erhalten werden könne, weil sie allem Anscheine nach denjenigen Grad der Vollkommenheit erreicht zu haben scheint, darin sie zu allen Vorfällen und Absichten einer ausgearbeiteten und artigen Sprache geschickt und bequem ist“ (zit. n. Heringer 1982a, 10).

---

<sup>173</sup> Vgl. auch Karl Korn: „Die Sprache Kants, Lessings, Fichtes, Hegels ist dem flauen Organisationsidiom unserer Tage nicht nur an Genauigkeit, sondern auch an geistiger Anstrengung unendlich überlegen“ (zit. n. Tschirch 1979, 17).

Schon die hier aufgeführte Formulierung Gottscheds zeigt dem Leser von heute, daß sich die deutsche Sprache gewandelt hat, und veranschaulicht, daß es unmöglich zu sein scheint, eine Sprachstufe als die vollkommenste zu definieren und ihren endgültigen Erhalt zu postulieren. Auf welchen Zeitpunkt soll dieses ‚goldene Sprachzeitalter‘ festgelegt werden? Hier nähert man sich wieder dem Mythos vom Turmbau zu Babel. Ist Althochdeutsch ‚besser‘ als Mittelhochdeutsch und das wiederum ‚besser‘ als Neuhochdeutsch? Oder ist das Deutsch der 60er ‚besser‘ als das der 90er Jahre dieses Jahrhunderts?

Selbst in sprachpuristischen Büchern, wie z. B. in Wustmanns „Allerhand Sprachdummheiten“, liest man im Vorwort zur 14. Auflage von 1966: „Jede neue Auflage des Wustmann hat – soweit sie mehr sein will als Abdruck der vorigen – Rechenschaft zu geben über die Veränderungen, die sie bringt, seien es Kürzungen oder Zusätze, die bei der Beobachtung neuen Sprachgeschehens oder *veränderter Sprachauffassung* notwendig erscheinen“ (Hervorheb. A.T.). Wenn man also nur schlecht davon sprechen kann, eine historische Sprachstufe sei ‚besser‘ im Sinne von ‚schöner‘ als die darauffolgende gewesen, ist dann mit der These vom ‚Sprachverfall‘ vielleicht gemeint, daß ‚früher‘ ‚die‘ deutsche Sprache möglicherweise funktionstüchtiger war? Um diesen Aspekt ebenfalls zu entkräften, sollen hier kurz einige Hauptstränge der sprachgeschichtlichen Entwicklungstendenzen, die sich auch heute noch vollziehen, ansatzweise verdeutlicht werden.

#### 5.1.4.1 Exkurs: Tendenzen der Sprachentwicklung<sup>174</sup>

##### a) *Flexion der Verben*

lat.	ahd.	nhd.	frz.	engl.
don -o	gib -u	ich geb -e	je donn -e	I giv -e
“ -as	“ -is	du gib -st	tu “ -es	you “ -e
“ -at	“ -it	sie gib -t	elle “ -e	she “ -es
“ -amus	eb -ames	wir geb -en	nous “ -ons	we “ -e
“ -atis	“ -et	ihr “ -t	vous “ -ez	you “ -e
“ -ant	“ -ant	sie “ -en	elles “ -ent	they “ -e

<sup>174</sup> Eine sprachgeschichtlich gute Übersicht bietet v. Polenz 1978. Tabellarische Zusammenfassungen zu Sprachstufen und Entwicklungstendenzen in: Sonderegger 1979, 164ff.; 208ff. u. 216. Moser 1979. Die Verfasserin referiert im folgenden Abschnitt in erster Linie: Tschirch 1979. Die in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich, falls nicht anders vermerkt, auf den genannten Aufsatz.

In den alten Sprachstufen hebt sich jede Personalform von der anderen durch eine eigene Endung ab (siehe Tabelle, n. Tschirch, a.a.O., 23). In der sprachgeschichtlichen Entwicklung ist nur auf den ersten Blick ein „Zerfall“ der Formen zu erkennen, bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, daß die Formen der neueren Sprachstufe nur in einer anderen Art und Weise gebildet werden: nämlich in fester Verbindung mit dem *Personalpronomen*, d. h. die Handlung und der Handlungsträger haben, im Vergleich zur älteren Sprachstufe, je ein eigenes Wort.

Es zeigt sich hier die Wandlung von der synthetischen zur analytischen Sprachgestalt. Sie bringt sogar einen ‚Vorteil‘ mit sich: Alleine schon durch Betonung und Stellung von Personalpronomen und Verb lassen sich verschiedene Satzbedeutungen erzielen (z. B. *ich gebe!*; *ich gebe!*; *gebe ich?*; *gebe ich?*).

#### b) *Tempora*

Neue Tempora entstehen durch die Umschreibung mit Hilfsverben (d. h. werden = Futur; haben, sein = Perfekt; hatte(n), war(en) = Plusquamperfekt).

„Dem ahd. singu stehen nhd. gegenüber ich singe wie ich werde singen; dem ahd. sang nhd. ich sang, ich habe gesungen wie ich hatte gesungen“ (Tschirch a.a.O., 24). Im Vergleich mit den älteren synthetischen Formen hat nicht nur der Handlungsträger ein eigenes Personalpronomen, wie bereits erwähnt, sondern „[...] auch die Zeitstufe, in der die Handlung abläuft, drücken die neugebildeten Tempora durch ein eigenes Wort (das jeweilige Hilfsverb) aus“ (a.a.O., 25).

#### c) *Kasuswandlungen*

Gerne wird heute noch immer der Schwund des Dativ-e beklagt, obwohl selbst in der 13. Auflage von Wustmanns Sprachdummheiten (1955) diese Tatsache resigniert zur Kenntnis genommen wurde. Von Polenz interpretiert diese Entwicklungserscheinung als Folge des germanischen Akzentwandels, (ebenso wie auch die Abschwächung von „wir haben“ zu „wir ham“ in der heutigen Umgangssprache und auch die Flexionswandlungen s.o.). Denn der Akzentwandel führte zu einer Abschwächung der unbetonten Silbe und Konzentration in der Aussprache auf die Anfangssilbe (Endsilbenreduktion) (vgl. v. Polenz 1978, 17ff.). Auch die Genitivbildung hat sich gewandelt. Heißt es im Lateinischen synthetisch „culmen montis“, so lautet die deutsche Überset-

zung analytisch: der Gipfel des Berges, die noch die Möglichkeit zur weiteren inhaltlichen Differenzierung in: „*Die Spitze eines Berges*“ bzw. „*eine Spitze des Berges*“ bietet (Tschirch 1979, 29). Die Entwicklung des Genitivs zeigt weiter, daß inzwischen das Genitiv-s unterdrückt wird, z. B. schrieb Goethe noch: „Die Leiden des jungen Werthers“, in der heutigen Ausgabe ist Werther ohne ‚s‘ geschrieben. Es machen sich auch hier analytische Tendenzen der Genitiv-Bildung durch ‚von‘ breit (Der Brief meiner Freundin. Der Brief von meiner Freundin.). Es gilt mit Tschirch (1979, 33) festzustellen: „Das Gerede vom Formenzerfall der Flexionssysteme sieht am Kern dieses Strukturwandels vorbei. [...] Das Ergebnis dieses ebenso unmerklich wie unaufhaltsam sich vollziehenden Umbaus von der Synthese zur Analyse aber ist – die bisherigen Beispiele haben es gezeigt – alles andere als Zersetzung, Auflösung, Untergang. Durch systematische Nutzung bestimmter sprachlicher Mittel, die bislang keine hervorstechende Rolle gespielt haben, führt dieser Umbau in Wahrheit zu einer Schmeidigung der Ausdrucksweise, zu einer geistigen Vertiefung und Durchdringung der Aussage, die die neuen analytischen Formen den alten synthetischen, die allmählich, aber stetig abgebaut werden, wachsend überlegen machen“.

#### d) *Wortschatz*

„An die Stelle eines einfachen (synthetischen) Substantivs ist die (analytische) Verbindung eines Adjektivs mit einem Substantiv getreten“ (a.a.O., 34). So standen früher z. B. zahlreiche etymologisch unabhängige Vokabeln nebeneinander, die eigentlich nur Sonderformen ein- und desselben Gegenstandes bezeichneten, die es aber schwer machen, die Zusammenhänge zu erkennen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

Ahd.: zes(a)wa / winistra / goufana / laffa

Nhd.: rechte Hand / linke Hand / hohle Hand / flache Hand

Gleiches ist z. B. auch bei der Differenzierung von Haustieren festzustellen:

So werden Ahd.: hund / zôha / (h)welf heute durch:

Hund / Hündin / Hündchen

junger Hund

ausgedrückt.

Durch die systematischere Bildung in der neueren Sprachstufe kann auch der sprachfremde Hörer oder Leser inhaltliche Zusammenhänge erkennen (vgl. a.a.O., 35f).

Es stellt sich die Frage, ob man von Verfall sprechen kann, wenn man anstelle von zôha heute Hündin sagt, da die ältere Bezeichnung „verloren“ gegangen ist.

#### e) *Zusammensetzungen*

In den Bereich der Systematisierungen fallen auch die Zusammensetzungen, die heute anstelle inzwischen unbekannter althochdeutscher Wörter stehen, wie z. B. das ahd. *lit*, das nhd. mit dem Kompositum *Obstwein* wiedergegeben wird. Doch auch dieses Veränderung stellt kein Zeichen für Verfall dar. Die Bedeutung der althochdeutschen Vokabel „*lit*“ muß gewußt und eingeprägt werden ohne Bezug. „*Obstwein*“ hingegen läßt durch die Bestandteile „*Obst*“ und „*Wein*“ erkennen, was mit dem Kompositum gemeint sein muß. Durch diese Art der Komposita-Bildungen war dann auch die Möglichkeit gegeben, Neues überhaupt zu benennen (wie z. B. *Sternwarte*, *Strumpfband*, *Heimweh*, etc.). Die im 19. Jahrhundert zunehmenden dreigliedrigen Komposita führten ihrerseits wieder zu einer entgegengesetzten Tendenz, der sog. Klammerform, z. B. *Eil(personen)zug*; *Füll(feder)halter*, etc.. Die Raffung größerer Wortgebilde verursachte dann auch Initial- oder Buchstabenwörter, die aus der Aneinanderfügung der einzelnen Bildungselemente bestehen (z. B. *DIN*, *MdB*, *FDP*, *EKG*, *AIDS*, etc.). Doch auch hier sei darauf hingewiesen, daß diese Form der Kürzung nicht nur im Deutschen, sondern in allen modernen Zivilisationssprachen auftritt; ebenso war diese Art der Initialkürzungen bei gängigen Wörtern auch schon im Lateinischen verbreitet (z. B. *INRI*) (vgl. Tschirch 1979, 36ff.).

#### f) *Ableitung*

Eine weitere Erweiterung des Wortschatzes ist durch Ableitungen festzustellen. Das sind die oft kritisierten Wortbildungen mittels der Abstraktionsuffixe: „-ung, -heit, -keit, -schaft, -nis, -tum“. Doch auch diese sind nicht neu und ein Zeichen unseres Verfallstadiums, sondern diese Wortbildungen nahmen in der deutschen Sprache ihren Anfang im Spätmittelalter zur Zeit der mystischen Literatur. Damals entstanden so „neuartig“, ja fast modern wirkende Substantivierungen, wie z. B. „*ichheit*“ (*Ichheit*) oder „*dinesheit*“ (*Deinheit*) (vgl. von Polenz 1978, 61). Aber gerade das Befassen mit intellektuellen oder ‚unsagbaren Dingen‘, die doch gesagt werden müssen, all die abstrakten Denkleistungen, verstärkt durch die immer differenzierteren Wissenschaften, sind m. E. kein Zeichen für Verfall. „Die ausdrucksmäßige Überlegenheit, die auf diese Weise jüngere und jüngste Sprache gegenüber

der älteren gewinnt, kann um so weniger verkannt werden, als sie sich genau so für geistige Inhalte nachweisen läßt“ (a.a.O., 45).

### g) Zusammenfassung

Es lassen sich, bedingt durch historische und aktuelle Betrachtungen, folgende Entwicklungstendenzen in der deutschen Durchschnittshochsprache feststellen (vgl. Moser 1979).

- |     |                                |  |
|-----|--------------------------------|--|
| I   | Differenzierung:               | (bezügl. des Wortschatzes)   |
| II  | Systematisierung:              | (bezügl. der Kasusendungen<br>– analytische Formenbildung)   |
| III | Ökonomie:                      | (Abkürzungen, Zusammen-<br>setzungen, Rückgang des Kon-<br>junktivs, kurze Sätze, Zu-<br>nahme nominaler Fügungen) |
| IV  | Abstraktion:                   | (Draht – neues Verb: drahten;<br>Adverbien – mäßig, Substantiv-<br>abstrakta)                                      |
| V   | Inhaltl. Verblassung:          | ( <i>schrecklich</i> schön<br><i>echt</i> gut<br><i>furchtbar</i> nett)  |
| VI  | Ausgleich vertikaler<br>Art:   | (Annäherung der sprachlichen<br>Schichten)   |
| VII | Ausgleich horizontaler<br>Art: | (geographischer Ausgleich)   |

Der kurze Exkurs in die Sprachgeschichte kann natürlich bei weitem nicht alle Sprachentwicklungen bzw. Tendenzen darstellen. Es gilt auch zu beachten: „Wir kennen, trotz aller Sprachwissenschaft, sehr wenig von den Entwicklungsgesetzen unserer Sprache. Wir haben deshalb allen Grund, den Slogan von Hall (1950) ernstzunehmen: ‚leave your language alone!‘“ (Strecker 1983, 15). Es sollte hier aber mit diesen Beispiele gezeigt werden, daß sich ‚die‘ deutsche Sprache im Laufe der Zeit ‚einfach nur‘ wandelt<sup>175</sup>. Ob ich die Entwicklung nun schön oder gut finde, ändert an der Tatsache des Wandels nichts und spielt nur eine untergeordnete ästhetische Rolle. Bei der Verwendung dieser Redeweise, d. h. wenn man davon spricht, ‚die Sprache wandelt

<sup>175</sup> Vgl. dazu auch v. Polenz 1986, hier besonders die Faktoren Variabilität, Innovation, Sprachökonomie.

sich' oder ‚die Sprache verändert sich‘, muß man sich bewußt sein, „[...] daß selbst Fachleute kaum in der Lage sind zu explizieren, was tatsächlich vorgeht, wenn die Sprache sich verändert“ (Keller 1982, 2). Hinzu kommt, daß diese Redeweise natürlich zu hypostasierend ist, „[...] da dieser Prozeß ja zweifellos etwas mit den Leuten zu tun hat, die sie sprechen. ‚Die Deutschen verändern ihre Sprache‘, klingt zu aktiv, zu intensional, so als hätten sie es geplant und beschlossen“ (Keller 1982, 3). Aufgrund dieser Zwitterstellung, der man sich ausgesetzt sieht, wenn man erklären möchte, was man meint, wenn man wie auch in diesem Falle davon spricht, daß die deutsche Sprache sich verändert oder wandelt, ist es ratsam, von einem ‚evolutionären Sprachbegriff‘ auszugehen (vgl. Keller 1987). Der evolutionäre Sprachbegriff schließt Konstanz und Wandel ein, in dieser Theorie wird Sprache als „Phänomen der dritten Art“ betrachtet, das weder durch eine kausale noch eine finale Theorie erklärt werden kann, sondern nur durch eine „Invisible-Hand-Theorie“.<sup>176</sup> Dieser Erklärungsansatz kann besonders mit einem plausiblen analogen Beispiel veranschaulicht werden. Für Keller ist das System der Trampelpfade auf den Rasenflächen eines Universitätscampus ein Phänomen der dritten Art, die mit einer Invisible-Hand-Theorie erklärt werden kann. Nach Kellers Auffassung ist „[...] das System der Trampelpfade das nicht-intendierte Resultat menschlicher Handlungen [...], die darin bestehen, bestimmte Ziele zu Fuß zu erreichen unter der Maxime der Energieersparnis“ (Keller 1987, 112). Das bedeutet also, „[...] daß die sinnreiche und scheinbar wohldurchdachte Struktur dieses Systems von Wegen nur versteht, wer die Genese seiner Erzeugung durch die individuellen Handlungen und deren Motive verstanden hat. Dabei sind die Motive des einzelnen im allgemeinen auf etwas völlig anderes gerichtet (nämlich in diesem Falle auf Energieersparnis) als auf die Erzeugung eines wohlstrukturierten Systems“ (a.a.O., 112).<sup>177</sup> Die diachrone Sprachbetrachtung hat gezeigt, daß im wesentlichen heute Sachverhalte nur anders ausgedrückt werden als früher und daß das sprachliche Funktionieren als Kommunikationsmittel gleichgeblieben ist. Betrachtet man

<sup>176</sup> „In diesem Sinne kann die wahre Definition der Sprache in der Tat nur eine genetische sein. Eine invisible-hand-Theorie eines sprachlichen Phänomens ist eine Darstellung seiner Genese durch das Handeln der Individuen“ (Keller 1987, 111).

<sup>177</sup> Zur „geplanten“ Sprachentwicklung: vgl. Coulmas 1985, 76 ff. (Korpusplanung – Statusplanung).

Dieser evolutionären Theorie des Sprachwandels entsprechend kann „[...] gewollter Sprachwandel auch zu ungewollten Ergebnissen führen, weil Sprache grundsätzlich allen Sprachbenutzern gehört“ (v. Polenz 1986, 9).

Vgl. dazu auch die Diskussion um die feministische Sprachkritik bzw. die dort gemachten Vorschläge zum geplanten Sprachwandel wie z. B. bei Schräpel 1986.

größere sprachgeschichtliche Zeiträume, so läßt sich hauptsächlich ein Wandel vom synthetischen zum analytischen Sprachsystem feststellen. Bezüglich kürzerer Zeiträume fällt besonders sprachlicher Normenwandel auf, der in Verbindung mit sozialem bzw. kulturellem Normenwandel steht. Dabei ist es fast müßig zu erwähnen, daß sich gesellschaftspolitische bzw. technische Veränderungen ebenso auf die Sprachentwicklung auswirken (also vom Lateinischschreiben an Klöstern zu Übersetzungen hin zum Buchdruck, zur Lutherischen Bibelübersetzung, zur Schulpflicht und zu den neuen Medien). Damit gilt also festzustellen: „Sprachwandel ist nicht gleich Sprachverfall oder Sprachverderb, er erfolgt auch nicht als automatischer Fortschritt nach Prinzipien wie Ökonomie, Einfachheit, Präzision, Systemgerechtigkeit. Wie sich die Gesellschaft ändert, ändert sich die Sprache, soziale Gruppen sind mit ihren Interessen beteiligt [ . . . ] Sprachkritik kann die Veränderungen und Tendenzen nur sichtbar machen, damit die Sprecher besser verstehen können, wie die Regeln zustandegekommen sind“ (Holly 1983, 105).

## 5.2 Die Sprachverfallsklage im Spiegel der Presse – Konkrete Indikatoren für ‚Sprachverfall‘

In Kapitel 5.1 wurde der Versuch unternommen, grundsätzliche Faktoren aufzuzeigen, die Menschen dazu veranlassen können, Sprachverfall anzunehmen bzw. an eine verminderte Sprachfähigkeit der Sprachbenutzer zu glauben. Die aufgeführten Punkte sind im streng empirischen Sinn im wesentlichen spekulativ-psychologisierende Hypothesen, m. E. erfüllen sie jedoch das Kriterium der „Plausibilität“ (vgl. Holly/Kühn/Püschel 1986, 47 ff.) bei dem Versuch zu erklären, warum Ergebnisse des Sprachwandels negativ als Verfall oder Verlust bewertet werden und somit das subjektive Empfinden eine wichtigere Rolle spielt als nachweisbare bzw. nachlesbare Entwicklungstendenzen in der deutschen Sprache. Entgegen dem Eindruck, der durch die zitierten Überschriften der Zeitungen und des „Spiegel“-Berichtes entsteht, haben derartige Bewertungen (vgl. zum Terminus: Schmich 1987, 14ff.) jedoch nicht ‚die‘ Sprache schlechthin verstanden als ‚Sprachsystem‘ zum Gegenstand (vgl. von Polenz 1982, 74ff.) wie z. B. bei der Sprachkrise der letzten Jahrhundertwende, sondern es werden einzelne Aspekte herausgegriffen, die angebliche Indikatoren für Sprachverfall sind. Diese Indikatoren werden eigens beschrieben und dementsprechend explizite Lösungsvorschläge zur Abhilfe aufgeführt, denn, wie wir schon festgestellt haben, gehört es ja zu Niedergangskonzeptionen, daß Möglichkeiten und Lösungsvorschläge genannt werden, die den endgültigen Untergang kurz vor dessen Eintreffen



verhindern könnten (vgl. Widmer 1980, 16). Wir werden im weiteren noch zeigen, daß der Sprachgebrauch einzelner Gruppen angegriffen wird. Eine besondere Variante liegt vor, wenn außer den explizit genannten Indikatoren noch etwas implizit Gesagtes mitschwingt, das eigentlich das Wichtige der kommunikativen Handlung ist.

### 5.2.1 Deutsch für Deutsche – Implizite Konsequenzen der Sprachverfallsklage

Die Konsequenzen, die nach Meinung des „Spiegel“-Artikels aus dem Zustand des ‚Sprachverfalls‘ zu ziehen sind, waren explizit formuliert, d. h. Reformen für Lehrer und Schüler wurden gefordert oder die Einrichtung von Spezial-Deutschkursen postuliert. Diese expliziten Formulierungen ließen sich durch das Aufstellen von Gegenargumenten in Frage stellen oder widerlegen. Schwieriger – aber auch interessanter – ist es zu beweisen, daß in einer kommunikativen Handlung das implizit Gesagte das eigentlich Wichtige ist, bedeutender auch als das Explizite. Es ist natürlich in diesen Fällen immer schwierig, das Implizite offenzulegen und nicht einfach jemandem intuitiv aus einem bestimmten Gefühl heraus etwas zu unterstellen, gerade weil sich das Implizite oftmals an das Gefühl richtet, das Gesagte bedeute ‚irgendwie‘ mehr als ‚eigentlich‘ gesagt wurde. Legt man allerdings das Implizite einer kommunikativen Handlung offen, so verliert es an subtiler Wirkung und wird entschärft, da es ins Bewußtsein tritt, d. h. dem Staatsbürger soll offengelegt werden, was noch außer dem Angriff auf seine eigene Sprachfähigkeit intendiert ist.<sup>178</sup> Dies soll am Beispiel eines Artikels der „Abendpost“, Nachtausgabe, 24. Februar 1984, mit der Überschrift „Deutsch für Deutsche“ erfolgen.<sup>179</sup> Es soll hier gezeigt werden, daß der Autor neben der expliziten altbekannten Klage über die schlechten Sprach- und Schreibkenntnisse

<sup>178</sup> Die Analyse folgt dem Vorschlag von Heringer 1977, 86ff.

<sup>179</sup> Der Text lautet: „Deutsch für Deutsche. Deutsche Sprach, schwere Sprach, meint ein Franzose in Lessings ‚Minna von Barnhelm‘. Schwer auch für Deutsche? Ein bißchen schon, aber so schwer nun doch nicht, wenn man sich um sie bemüht. Daß es daran ausgerechnet bei Jung-Akademikern fehlt, ist traurig, aber wahr. Das Germanistische Institut an der Technischen Hochschule Aachen mußte sich zur Einrichtung zweisemestriger Kurse entschließen, um deutschen Studenten Nachhilfestunden in Deutsch zu geben. Vor aller Öffentlichkeit beklagen sich Dozenten, daß ‚immer mehr Studenten muttersprachliche Kenntnisse, die früher selbstverständlich waren, nicht mehr besitzen‘. Ist es ein Wunder? Deutsch zum Abwahlfach degradiert, keine Lust auf Grammatik und Rechtschreibung, dafür lustvolle Aneignung plattgewalzter Gemeinplätze – was soll da schon anderes herauskommen als eine Primitivsprache? Zusammen mit ein paar Brocken Eng-

der Deutschen und dem Hinweis, daß daher für Deutsche Nachhilfestunden eingerichtet werden müssen, implizit seinen Lesern noch einen Einschüchterungsversuch bzw. einen Angriff auf ausländische Arbeitnehmer mitliefert und gleichzeitig dadurch wiederum deutsche Arbeitnehmer beruhigt.

Das sei am folgenden Satz festgemacht, der in das Zentrum der Analyse gestellt werden soll:

i) „Ob Arbeiter, Angestellter oder Beamter: Wer über das Alphabet stolpert, stolpert auch über die Sprossen zum Erfolg. Du nix können Deutsch, du nix verdienen viel Geld. Klar?“

M.E. bedeutet für deutsche Leser diese Formulierung: a) „Ihr müßt zwar für Euer Vorwärtskommen im Beruf gut Deutsch können (aus dem bisher Geschriebenen des Artikels ersichtlich), aber keine Angst, Ihr seid davon nicht so stark betroffen wie die Ausländer, da Ihr ja besser Deutsch könnt als diese. Also verdient Ihr immer noch mehr Geld.“ (= Beruhigung durch Abgrenzung).

Für Ausländer bedeutet diese Formulierung: b) „Deutsch ist so schwer, daß es schon die Deutschen nicht richtig können (aus dem bisher Geschriebenen des Artikels ersichtlich). Daher ist es für Euch recht aussichtslos, die Sprache sicher zu beherrschen. Solange Ihr sie aber in eurem Ausländerjargon nur mangelhaft beherrscht, braucht Ihr Euch gar nicht einzubilden, viel Geld zu verdienen. Kapiert?“ (= Einschüchterung).

Wodurch aber kann der Autor hoffen, daß der Akt der Beruhigung bzw. Einschüchterung gelingt und auch von den Lesern verstanden wird?

Dazu müssen verschiedene Bedingungen erfüllt sein: Man kann davon ausgehen, daß der Autor (A) in dem Artikel seinen Lesern (L) etwas Sinnvolles mitteilen wollte. Die Leser sollen als Deutsche (L1) und Ausländer (L2) gesondert betrachtet werden.

1. Wäre es A ausschließlich um die schwindende Sprach- und Schreibkompetenz der Deutschen gegangen, hätte er ausschließlich darüber und über

---

lisch werden wir uns schon durchmogeln. Eben nicht. Die Beherrschung der eigenen Sprache ist ein Schlüssel für berufliches Weiterkommen. Ob Arbeiter, Angestellter oder Beamter: Wer über das Alphabet stolpert, stolpert auch über die Sprossen zum Erfolg. Du nix können Deutsch, du nix verdienen viel Geld. Klar? Das Schreiben und das Lesen war nie ihr Fall gewesen. Jetzt also soll in einer akademischen Sonderschule Versäumtes nachgeholt werden. ‚Zwänge‘ an der Basis unseres Unterrichtssystems hätten eine solche Blamage verhindert, aber die sind ja leider nicht ‚in‘.“

Deutschkurse für Deutsche berichten können, wie in der Presse sehr beliebt. Das tut er aber nicht. Am Anfang des Artikels zitiert er einen Franzosen aus „Minna von Barnhelm“ (Deutsche Sprack, schwere Sprack), dem Deutsch sichtlich schwerfällt. Dann fragt der Autor, ob dies auch für Deutsche gelte. Mit diesem Zitat gibt er bereits zu erkennen, daß es ihm nicht ausschließlich um „Deutsch für Deutsche“ geht, wie eine Interpretation der Überschrift nahelegt, ebenso würde er sonst auch nicht die Frage: „Schwer *auch* für Deutsche?“ stellen, wenn es sich nur um Deutsche handeln würde. Wollte er darstellen, daß die Beherrschung der deutschen Sprache auch für Ausländer ein Kriterium des Erfolges ist, hätte er z. B. auch wie folgt formulieren können:

ii) „Ob Arbeiter, Angestellter oder Beamter: Wer über das Alphabet stolpert, stolpert auch über die Sprossen zum Erfolg. Das gilt auch für Ausländer (Gastarbeiter etc.).“ Also muß er seine Gründe haben, warum er dies in anderer Form tut. 2. A nimmt an, daß kein deutscher Leser die Formulierung „Du nix können gut Deutsch, du nix verdienen viel Geld“ als seine Art, Fehler in der deutschen Sprache zu machen, ansehen wird, da der deutsche Leser bereits als Kind gelernt hat, Verben zu konjugieren. A nimmt an, daß L1 weiß, daß seine Fehler in anderen Bereichen liegen.

3. A nimmt an, daß die Formulierung von L1 als „Ausländerdeutsch“ (Ausländerpidgin) erkannt wird. Er kann hier auf „gemeinsames Wissen“ (vgl. Heringer 1977, 97ff. und 1990, 34ff.) durch Erfahrung deutscher Arbeitnehmer oder durch die Medien<sup>180</sup> zurückgreifen.

4. A nimmt an, daß L1 weiß, daß er als Autor keinen deutschen Leser mit dem in diesem Falle respektlosen „Du“ anreden würde, da dies im Deutschen gegen die Regel der Höflichkeit verstößt.

5. A nimmt an, daß L1 „Erfolg im Beruf“ mit „viel Geld verdienen“ gleichsetzt.

6. A nimmt an, daß L1 die „Beherrschung der deutschen Sprache“ mit „Weiterkommen im Beruf“ in Zusammenhang bringt. Auch hier kann er auf gemeinsames Wissen zurückgreifen bzw. er legt selbst den Zusammenhang durch die Darstellung im Artikel nahe. Damit der deutsche Leser (L1) A versteht und die Elemente in diesem Sinne richtig verbindet, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein:

---

<sup>180</sup> Vgl. z. B.: Lübecker Nachrichten 20.2.1983: „Tarzans Sprache wird weltweit verstanden“; Süddeutsche Zeitung 10.10.1981: „Du trinken Bier mit mir“.

1. L1 nimmt durch das Erwähnen des Franzosen an, daß es nicht nur um „Deutsch für Deutsche“ gehen soll. Er erkennt daher auch in i) umso besser das Ausländerpidgin.

2. L1 nimmt an, daß A annimmt, daß er i) als Ausländerpidgin erkennen wird und trotz der Überschrift die Fehler somit nicht auf sich beziehen wird.

3. L1 nimmt an, daß „Erfolg im Beruf“ gleichzusetzen ist mit „viel Geld verdienen“, und daß auch A dies annimmt.

4. L1 nimmt an, daß wer gut Deutsch kann, auch Erfolg hat, also viel Geld verdient.

5. L1 erfährt daher als „Arbeiter, Angestellter oder Beamter“ eine Beruhigung, da er weiß, daß er besser Deutsch spricht als ein Ausländer und daher mehr Geld verdienen wird.

6. Durch die Interjektion: „Klar?“ bietet sich der Satz für L1 außerdem noch sehr gut zum Zitieren an, d.h. als Ausruf an seine ausländischen Kollegen, da er sich des Ausländerpidgins bedienen wird, wenn er sich mit ihnen unterhält. Hier findet er also bereits eine griffige Aussage vorformuliert und muß sie nicht erst selbst bilden (= die Bestärkung von Sprachklischees gerade durch die Verbreitung von Medien). Was sind die Bedingungen, damit i) von Ausländern ‚richtig‘ verstanden wird? Für A gilt hier:

1. A nimmt an, daß sich L2 durch die Nennung eines Franzosen angesprochen fühlt, da auch L2 Ausländer ist und Probleme mit dem Deutschen hat.

2. A nimmt an, daß L2 mit schlechten Lesekenntnissen zumindest die Pidginstelle in i) verstehen wird, da dies die Minimalsprache für Ausländer ist. Daher kann A spätestens hier von einer Signalwirkung ausgehen.

3. A nimmt an, daß er durch die Darstellung der Probleme, die Deutsche schon mit Deutsch haben, Ausländern zeigt, wie schwer diese Sprache ist.

4. A nimmt an, daß L2, ob mit guten oder schlechten Deutschkenntnissen immer Probleme mit der deutschen Sprache hat, d.h. über „das Alphabet stolpert“, und daß daher die Konsequenz: „Wer über das Alphabet stolpert, stolpert über die Sprossen zum Erfolg“ für L2 immer gilt.

Die Bedingungen für den ausländischen Leser (L2) zum ‚richtigen Verständnis‘ sind:

1. L2 nimmt aufgrund der Formulierung in i) an, daß auch er in dem Bericht gemeint sein muß, da er weiß, daß Deutsche mit Ausländern so sprechen bzw. weil mit ihm selbst so gesprochen wird.
2. L2 nimmt aus dem Zusammenhang heraus an, daß Deutsch eine so schwere Sprache ist, daß selbst Deutsche Nachhilfestunden brauchen bzw. Probleme haben.
3. L2 nimmt an, daß A weiß, daß er (L2) öfter „über das Alphabet stolpert“.
4. L2 nimmt daher an, daß auch er immer über die Sprossen zum Erfolg stolpern wird, da er nicht richtig Deutsch kann.
5. Es besteht auch die Möglichkeit, daß L2 mit schlechten Deutschkenntnissen beim Lesen ausschließlich den Pidgin-Satz in i) wiedererkennt. Die Interjektion „Klar?“ und das distanzlose, für den Umgang der Deutschen miteinander unübliche „Du“ hat für ihn eine Signalwirkung. Analog zu der Art der Aufträge, Befehle usw., die er sonst im Betrieb von Autoritäten erhält, erfährt er hier die Autorität des Autors. Es konnten hier nicht alle Interpretationsmöglichkeiten bzw. Annahmen und Bedingungen für das Gelingen des Impliziten aufgeführt werden. Man könnte noch untersuchen, um welche Ausländer und um welche Berufssparten es sich handelt, wieso gerade ein Franzose aus der Literatur zitiert wird, wie die Überschrift noch interpretiert werden könnte (d. h., warum es „Deutsch für Deutsche“ und nicht „Deutschkurse für Deutsche“ heißt), wie der Artikel auf Deutsche und Ausländer in einer Zeit hoher Arbeitslosigkeit wirkt und warum er gerade dann verfaßt wurde, etc.

Dies soll aber hier nicht weiter ausgeführt werden. Es kam hauptsächlich darauf an, exemplarisch ausführlich zu zeigen, von welchen grundlegenden Annahmen und Bedingungen man ausgehen muß, will man das Vorhandensein bzw. die Wirkung des Impliziten beweisen. Das war wiederum notwendig, um auf eine indirekte Folgeerscheinung aus der These vom ‚Sprachverfall‘ aufmerksam zu machen, d. h. die oft geforderte Konsequenz, Deutschkurse für Deutsche einzurichten, kann, wie das analysierte Beispiel belegt, ihrerseits wiederum Diskriminierung von Ausländern und Stärkung von Klischees zur Folge haben. Bei dieser Analyse ist es unerheblich, daß die Pressenotiz Mitte der 80er Jahre verfaßt wurde, da das Thema Deutsche und Ausländer gerade auch durch die Vereinigung Deutschlands eine wichtige Rolle spielt. So formuliert G. Forck, Bischof der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg, Region Ost: „Es belastet uns sehr, daß die Ausländerfeindlichkeit in den fünf neuen Bundesländern zunimmt und zum Teil auch ein Rechtsradikalismus

sich bemerkbar macht“ (Die Zeit, 21.12.1990)<sup>181</sup>. Gerade aufgrund steigender Arbeitslosenzahlen in den neuen Bundesländern wird die Diskriminierung ausländischer Arbeitnehmer, die nach pauschalem Urteil den Deutschen die Arbeitsplätze wegnehmen, obwohl sie noch nicht einmal Deutsch können, m. E. erneut zunehmen – völlig unabhängig davon, wieviel Deutschkenntnisse für den betreffenden Beruf notwendig sind oder wieviel Deutschkenntnisse die betreffende ausländische Person tatsächlich besitzt. Ganz in dieser Argumentationsweise gestalteten die rechtsradikalen ‚Republikaner‘ bei der Bundestagswahl 1990 ihre Anzeigen in der regionalen Presse (vgl. RNZ, MM 16.11.1990). Sie überschrieben ihre Wahlanzeige mit der Aufforderung: „Laßt uns endlich mal Deutsch reden!“<sup>182</sup> und subsumierten darunter sieben Punkte. Darunter in direkter Reihenfolge die steigende Arbeitslosigkeit, wachsende Asylbewerberzahl und als Punkt 5 den eigentlichen Geltungsbereich der deutschen Sprache: „Die Vertriebenen sind von Bonn betroffen worden. Deutschland ist größer als West- plus Mitteldeutschland. War der weltbekannte schlesische Schriftsteller und Humanist Gerhart Hauptmann etwa [sic!] ein Ausländer? Das Völkerrecht haben wir auf unserer Seite!“. Man muß aber gar nicht diese radikalen Parteiaussagen heranziehen, um auf die mitschwingende Ausländerfeindlichkeit bei dem Satz „Du nix können Deutsch, du nix verdienen viel Geld“ aufmerksam zu machen. Gleiche Argumentationsweisen gelten auch z. B. für politische Rechte für Ausländer, denen pauschal unterstellt wird, sie könnten kein Deutsch und bräuchten daher auch keine Vertretung. So erwiderte z. B. ein Mitglied des Heidelberger Gemeinderats, als es um die Einrichtung eines Ausländerrates in der Universitätsstadt (!) Heidelberg ging, auf die befürwortende Rede<sup>183</sup> einer Stadträtin: „Man sollte, wenn man die Frauen nun ganz in den Vordergrund stellt, doch

<sup>181</sup> Die Ausschreitungen im vereinten Deutschland gegen Asylbewerber und Ausländer seit Mitte des Jahres 1991 bestätigen auf grausame Weise diese Feststellung.

<sup>182</sup> Vgl. auch: Die Zeit, 25, 14.6.1991: „Bonner Bühne“: Man spricht deutsch! Klaus Dieter Feige vom Bündnis 90 spricht in Zusammenhang mit dem Straßenbau in Ostdeutschland von einer „Autobahn von Lübeck nach Szczecin“. Michael Schmude (CDU) ruft dazwischen: „Er meint wohl Stettin?“. Feige entschuldigt sich, die ostdeutsche Bezeichnung benutzt zu haben und gesteht ein, nicht zu wissen, wie man in der Bundesrepublik die genannte Stadt bezeichnet. Michael von Schmude: „Wir sprechen hier noch deutsch!“

<sup>183</sup> Die Textvorlage zu dieser Rede bediente sich des feministisch motivierten „großen I“, wie z. B. bei AusländerInnen, TürkInnen etc., und brachte daher Probleme beim Sprechen und Verstehen, wie auch aus der Erwiderung ersichtlich wird. Außerdem stellt sich m. E. die Frage, ob man einen Gemeinderat mit feministisch-linguistisch motiviertem Sprachgebrauch nicht einfach überfordert und daher dem politisch sensiblen Thema „Ausländerrechte“ mehr schadet als nützt.

erst einmal verlangen, daß sie auch wenigstens ein wenig unsere Sprache beherrschen und nicht ihre Beherrschung dadurch dokumentieren, daß sie einen Meter hinter ihren Männern gefolgsam herlaufen müssen. Wie sollten denn diese Frauen überhaupt den Sinn der Wahl und ihrer eigenen Rechte erkennen können, wenn sie sich nicht einmal ( . . . ) wenn sie sich nicht einmal in deutscher Sprache verständigen können und so manche, wie ich es erlebt habe, nur mit Daumenabdruck unterschreiben können“ (Protokoll des Heidelberger Gemeinderats, 22. März 1990, 12).<sup>184</sup>

### 5.2.2 Rechtschreibleistungen – Explizite politische Konsequenzen der Sprachverfallsklage

In zahlreichen Presseberichten werden als Indikatoren für Sprachverfall angeblich sinkende Rechtschreibleistungen genannt<sup>185</sup>, was nicht immer in der Deutlichkeit der Gleichsetzung von „Sprache gleich Rechtschreibung“ geschieht, wie im folgenden FAZ-Artikel (28.7.1984): „Den Verfall der deutschen Rechtschreibung, *der Sprache*, beklagen mittlerweile auch diejenigen, die seinerzeit den Kampf gegen hessische Rahmenrichtlinien für schlicht reaktionär gehalten haben“ (Hervorheb. A.T.) Die Rechtschreibungs-Problematik wurde bereits in 4.4.3 dieser Arbeit behandelt und es wurde dabei auf die leichte Erkennbarkeit von ‚Fehlern‘ sowie auf mögliche Erleichterungen durch Reformen hingewiesen. Es sei aber auch im Zusammenhang mit den publizierten Sprachbewertungen durch die Presse nochmals betont, daß nach Wissen der Verfasserin keine Untersuchungen vorliegen, die bestätigen könnten, daß die Rechtschreibleistungen heute schlechter seien als ‚früher‘<sup>186</sup>, und daß die häufig in der Presse aufgeführten Belege aus der Industrie aufgrund methodischer Schwächen kritisch bewertet werden müssen. Da sich diese These aber beharrlich in der Öffentlichkeit hält, so auch bei der Umfrage des Instituts für deutsche Sprache als Begründung der Antwortenden, woran sie ‚Sprachverfall‘ festmachten (vgl. Stickel 1987, 291), ist es in diesem Zusammenhang von großem Interesse, welche Ergebnisse historisch-vergleichende Untersuchungen zu Tage fördern werden, wie sie in Darmstadt und Zürich durchgeführt werden sollen (vgl. Hoberg 1990, 241). Erste Untersuchungser-

<sup>184</sup> Es ging bei dieser Diskussion wohlgermerkt nicht um das kommunale Wahlrecht für die ausländische Bevölkerung, sondern um die Einrichtung eines Gremiums, das nur beratende Funktion hat.

<sup>185</sup> Vgl.: Der Spiegel 28/1984, 126f.; Analyse bei Trabold 1985.

<sup>186</sup> erinnert sei hier an den in 4.4.3 aufgeführten Test des Kultusministers Gölder, Die Welt, 14.11.1984, der diese Vermutung untermauert.

gebnisse, die an zwei Schulen in Nordrhein-Westfalen und Hessen gewonnen wurden, zeigen aber schon ansatzweise, daß die Annahme, die Rechtschreibleistungen würden schlechter, nicht zutrifft (vgl. Hoberg, a.a.O., 242)<sup>187</sup>. Mit den Ausführungen von Widmer (1980, 16) wurde bereits verdeutlicht, daß es zu Niedergangskonzeptionen gehört, vor dem endgültigen Niedergang Möglichkeiten zur Abhilfe anzubieten, um von den Fehlentwicklungen doch noch rechtzeitig abzuweichen. In der Presse werden daher auch die angeblich sinkenden Rechtschreibleistungen auf den Zeitraum ‚ab Ende der 60er Jahre‘ bezogen, somit die zu diesem Zeitpunkt einsetzenden schulischen Reformen für den ‚Niedergang‘ verantwortlich gemacht und zur Abhilfe die bereits beschriebenen ‚Lösungen‘ propagiert, wie z. B. das Anrechnen von Rechtschreibfehlern in allen Fächern und Klassenarbeiten.

Im Rheinischen Merkur, 20.1.1984, liest man beispielsweise folgende Argumentation des Studienprofessors Dr. Noller unter der Überschrift „Menetekel für die Demokratie“: „Wohl kaum jemand wagt den Niveauverlust der deutschen Sprache seit Ende der sechziger Jahre zu bestreiten. Wer von der Bildungsreform eine Verbesserung der Sprache aller Schichten unserer Gemeinschaft erwartet hat, wurde bitter enttäuscht. Das Gegenteil war der Fall. Die Verwahrlosung der Sprache nahm zu. Sie erfaßte alle sozialen Schichten, drang in die Schulen und Hochschulen vor, nivellierte gleichberechtigt die Geschlechter [sic!] und unterschied nicht zwischen jung und alt, hoch und nieder [sic!], gebildet und ungebildet [sic!].“ Im genannten „Spiegel“-Artikel wird die Sache dann auf den Punkt gebracht: „Kritiker, die ernst zu nehmen sind, zielen keineswegs auf ein gestochenes, gleichsam preiswürdiges Deutsch. Sie wären oft schon zufrieden, wenn [...] Realschüler wüßten, ob sie nun emblöstem, endblöstem, emplöstem oder vielleicht doch ‚entblöstem‘ schreiben sollen. Zur Debatte steht vielmehr *ein grundsätzlicher Ideenwandel, dem die Sprache seit gut zwei Jahrzehnten unterworfen ist*. Sichtbar wurde das Phänomen im Oktober 1972, als im sozialdemokratisch regierten

<sup>187</sup> Vgl. dazu auch die Untersuchung von Gocht 1978. 300 wissenschaftliche Hausarbeiten (30.000 Seiten) germanistischer Lehramtsstudenten wurden auf Normabweichungen untersucht. Es zeigen Fehler aus dem orthographischen Bereich, daß es sich weniger um ‚plumpe‘ Rechtschreibverstöße handelt, wie oftmals in der Presse unterstellt, sondern eher um die ‚typischen‘ Problemfälle der Groß- und Kleinschreibung (wie z. B. falsch: aufs Äußerste, in Folge des Mauerbaus, mithilfe vgl. a.a.O., 297 ff.). Wenn auch Gochts Schlußfolgerungen im wesentlichen von der Verfasserin nicht geteilt werden können, so stellt er dennoch fest: „Gewisse Abweichungen signalisieren, daß allgemeine Entwicklungstendenzen im heutigen Sprachgebrauch forciert auftreten oder geradezu auf die Spitze getrieben werden“ (a.a.O., 308).



Hessen neue Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I vorgelegt wurden [...]. Zum höheren Bildungsgut zählt seit jenen Tagen, die ‚Erweiterung der Fähigkeit, sich in umgangssprachlicher Kommunikation als realer Sprecher-Hörer mit anderen zu verständigen‘. Oder, außerhalb der Richtlinien gesagt: mit dem Mundwerk gut umgehen zu können. ‚Die Schwerpunkte im Fach‘, sagt nun eine Grundschullehrerin, ‚haben sich verlagert. Heute müssen wir Diskutieren üben‘, und ein Kollege bestätigt: ‚statt jedes Wortbild auf Rechtschreibung zu trainieren, müssen wir argumentieren lehren‘“ (Der Spiegel 28/1984, 130f.; Hervorheb. A.T.). Zur Unterstützung für diese Meinungen wird dann noch ein „Fachmann“ zitiert: „‚Im Deutschunterricht‘, beschreibt Fachmann [sic!] Messelken die pädagogische Lage der Nation, ‚ist gerade im letzten Jahrzehnt die mündliche Sprachgestaltung derart weit in den Vordergrund gerückt, daß man in vielen Fällen schon über eine Abkehr von der Schrift und ihrer Kultur reden kann‘, (a.a.O., 131). Dies beklagen, so erfahren wir ebenda, auch „sich als links verstehende[n] Hochschullehrer[n]“.

Wir haben in Kapitel 4.3.2 dieser Arbeit bereits festgestellt, daß die Berücksichtigung mündlicher Leistungen im Deutschunterricht zu derart pauschalisierenden Aussagen kein Anlaß geben kann, da diese Berücksichtigung die schriftlichen Leistungen nicht ersetzt, wie hier behauptet wird, sondern sie ergänzt. Es ist auch nicht einsichtig, daß diese Forderung in der Presse als eine Forderung der Linken, d. h. in diesem Kontext immer als eine Forderung der umstürzlerischen 68er Generation bezeichnet wird, da die Forderung nach Einbeziehung der mündlichen Leistungen spätestens seit 1879 von Deutschdidaktikern erhoben wird (vgl. Baumann 1985, 91). Es gehört zu den Anforderungen einer Demokratie, daß die Staatsbürger auch ihre mündliche Sprachkompetenz schulen. Nur die Schule in einem obrigkeitsstaatlichen Staat, der die Bürger hauptsächlich als Befehlsempfänger kennt, kann sich damit begnügen, die Schüler in korrekter Rechtschreibung sowie Aufsagen von Auswendiggelerntem auszubilden und Kompetenz im Mündlichen negativ als „mit dem Mundwerk gut umgehen“ zu diffamieren. Diese politischen und schulpolitischen Implikationen lassen darüberhinaus erkennen, gegen wen die Vorwürfe der mangelnden Rechtschreibkompetenz gerichtet sind: Es sind in erster Linie die Jugendlichen, die angeblich die Anforderungen an die Sprachfähigkeit allgemein nicht mehr erfüllen. Sie werden gleich mehrfach attackiert: Entgegen allen bildungspolitischen Fortschritten behauptet man, die Jugendlichen beherrschten die Rechtschreibung heute nicht mehr. Diese unbelegte Behauptung bietet die Möglichkeit zu restrikti-

ver Schulpolitik, und liefert dazu in Zeiten hoher Jugendarbeitslosigkeit noch die Begründung, daß Jugendliche aufgrund ihrer schlechten Diktattests keinen Arbeitsplatz im öffentlichen Dienst oder in der Wirtschaft finden. Bei der Knappheit an Auszubildenden in der alten BRD dürfte dieses Argument aber langsam in den Hintergrund treten. Es ist außerdem in den Augen vieler Kritiker gar nicht so gut, daß immer mehr Jugendliche heute die Universität besuchen, denn diese kommen oft aus „bildungsfernen, nicht-akademischen Bildungsschichten“ und tragen so durch ihre „bildungs- und schriftfremde Erfahrungsgeschichte“ (Bayer 1982, 145) zu weiterem ‚Sprachverfall‘ bei. Da das Interesse am Studium wächst, wird weiterhin damit zu rechnen sein, daß in den Schulen die Bedeutung von Rechtschreibleistungen als Selektionsmechanismus stark in den Vordergrund treten wird, wie z. B. in Baden-Württemberg, um so eine Hürde auf dem Weg zum Abitur einzubauen. Setzt sich diese Tendenz durch, dann kommen wieder weniger Jugendliche mit ‚schriftfremder‘ Sozialisation an die Universität, die Elitelfunktion wird wieder stärker in den Vordergrund treten und Hochschullehrer wie Literaturprofessor Glaser, der klagt, daß, neben der Unfähigkeit sich auszudrücken, seine Studenten nicht mehr lesen und stattdessen schlaftrunken die Augen öffnen, wenn er sie darauf hinweist, daß man einen Roman auch „von Deckel zu Deckel“ lesen sollte (vgl. Der Spiegel, a.a.O., 134), bräuchte mit weniger schlechtem Gewissen seine Beamtenstelle auf Lebenszeit vor dem wissenschaftlichen germanistischen Nachwuchs, der weitgehend chancenlos ist, zu rechtfertigen. Bevor wir uns dem hier bereits angeschnittenen Thema ‚Lesen‘ widmen, das ja von der Jugend angeblich auch nicht mehr praktiziert wird, seien einige Bemerkungen zur Sprachfähigkeit der Jugend allgemein gemacht, mit der es nach dem Urteil der Presse bzw. der Älteren (vgl. Kapitel 5.1.3 dieser Arbeit) bergab gehen soll.

### 5.2.3 Angriff auf Lebensformen am Beispiel ‚der‘ Jugendsprache

Betrachtet man in der Presse die hauptsächlich thematisierten Indikatoren für ‚Sprachverfall‘, dann stellt man fest, daß für den ‚Niveauverlust der Sprache‘ eine Personengruppe besonders verantwortlich gemacht wird: Das sind die Jugendlichen, die als rechtschreibschwache Schüler, Studenten und Junglehrer sowie als „mundfaule“ Auszubildende (vgl. Der Spiegel, a.a.O., 134) zum Sprachverfall beitragen. Allgemein verbietet in der Bundesrepublik Deutschland „unserer Jugend niemand mehr den Mund. Und doch wird ihre Sprache ärmer und ärmer“ (Flensburger Tageblatt, 27.3.1984), die „Jugendjargons eilen ‚babylonischer Sprachverwirrung‘ nur voraus“ (Mittelbayerische Zeitung,

26.11.1984), die Sprache Jugendlicher ist schlicht nur „Total lull und lall“ (Niedersächsisches Tageblatt, 25.7.1984).

i) „Da soll in jugendlichem Sprachgebrauch eine Sache ‚Power bringen‘, man will auf etwas ‚abfahren‘, ganz voll natürlich. Wo früher mehrere Worte unvermeidlich waren, manchmal sogar ganze Sätze, genügt nunmehr der knappe Hinweis es sei ‚geil‘ oder ‚grell‘ gewesen. Die Message war tierisch, und ein Typ, der das nicht rafft, ist einfach ätzend“ (Der Spiegel 28/1984, 134). Es wird befürchtet, daß durch diese ‚Jugendsprache‘ ii) „die Universalität der Sprache verlorenggeht – jene Möglichkeit, beliebige Inhalte ganz unabhängig von der Clique und einer gemeinsam durchlebten Situation dem Nächsten mitzuteilen“ (Der Spiegel, a.a.O., 134). Derartige Behauptungen werden immer wieder in der Presse aufgegriffen und verbreitet (vgl. auch Preetzel im Anhang), wobei hier die Behauptungen zum Themenkomplex ‚Lesen‘ absichtlich ausgeklammert wurden, da wir uns diesem Thema ausführlich erst in Kapitel 5.3 bzw. 5.3.1 dieser Arbeit widmen wollen. Diese Berichte sind natürlich auch wieder von konjunkturbedingten Interessen abhängig. Mit Beginn der 80er Jahre ist nach einem Boom in der Jugendforschung von 1969 bis 1973 ein verstärktes Interesse am Thema ‚Jugend‘ bzw. an Jugendstudien festzustellen (vgl. Übersichtstabelle in Löffelholz Protokolle 17/1984, 58).

Jugendforschung im allgemeinen (und damit verbundene Auffassungen über ‚die‘ Jugend) wird dann durchgeführt, wenn ‚Jugend‘ durch auffälliges bzw. abweichendes Verhalten wahrgenommen wird. „Wenn es Rabatz gibt, wenn Steine fliegen und Scheiben klirren (Hausbesetzungen, Demonstrationen), wird intensiv Jugendforschung betrieben – oder eben: werden Jugendliche *ausgeforscht*. Wenn Jugend sich abweichend (vor allem im politischen Sinne) verhält, ertönt der Ruf nach *Pädagogik* und nach *Jugendforschung*, werden Projekte initiiert und finanziert, beruhigt man das (schlechte) Gewissen“ (Giese 1985, 32; Hervorheb. im Original). Giese führt aus (a.a.O., 36), daß diese Jugendforschung von konjunkturellen Zyklen, von der „[ . . . ] politisch-öffentlich-medial geführten Diskussion abhängt, [ . . . ] mit Jugend(klischees) wird geworben, Jugend wird verkauft, *kommerzialisiert* und vor allem [werden] [ . . . ] die globalen bzw. gesellschaftlichen Probleme und Krisen<sup>188</sup> [ . . . ] als ‚Jugendprobleme‘ und ‚Jugendprotest‘ diskutiert und dadurch an die Pädagogik delegiert [ . . . ]“. Auch das Thema ‚Jugendsprache‘ wird verkauft, doch diese Kommerzialisierung ‚der‘ Jugendsprache veranlaßt die Presse allerdings

<sup>188</sup> Darunter können z.B. gesellschaftliche Probleme wie Aufrüstung bzw. Nachrüstung und die Friedensbewegung, Proteste gegen die Kernenergie oder Umwelterstörung etc. verstanden werden. Gleiches gilt für den Rechtsruck in der Bundesrepublik.

nur selten zu Artikeln wie z. B. den in der „Zeit“, 26.10.1984, „Wie man Kohle macht – Mit der Sprache der Jugend ist schnell Geld zu verdienen“, der sich kritisch mit den sogenannten „Wörterbüchern der Szene-Sprache“ auseinandersetzt. Man muß sich also bei der Thematisierung von ‚Jugendsprache‘ in der Öffentlichkeit fragen, welche Interessen hinter der Jugendforschung stehen und was sich, je nach Marktlage, gut verkaufen läßt (vgl. Giese, a.a.O., 33ff.). Doch nun zu den Bemerkungen, die man nur in Verkenning der beschriebenen Abhängigkeiten, als ‚die eigentlichen‘ beschreiben kann:

Man kann nicht von ‚der‘ Jugend als einer homogenen Gruppe sprechen.<sup>189</sup> Jugendliche unterscheiden sich in regionaler, dialektaler, schichtspezifischer, geschlechtsspezifischer und gruppenspezifischer Ausprägung. Daher gibt es auch nicht ‚die Jugendsprache‘ als etwaigen Gegenbegriff zu einer ‚Erwachsenensprache‘, wie es die Presseberichte nahelegen wollen. Mit diesem Begriffspaar schafft man ja erst eine künstliche Abgrenzung und legt damit auch die Auffassung nahe, beide ‚Gruppen‘ verstünden einander im wahrsten Sinne des Wortes nicht mehr.<sup>190</sup> ‚Die Jugend‘ bedient sich jedoch kaum anderer sprachlicher Mittel als Erwachsene, d. h. „es gibt nicht die *Jugendsprache*, sondern das *Sprechen* von Jugendlichen“ (Gloy et al. 1985, 116). Genauso wenig wie es ‚die‘ Jugend als homogene Gruppe gibt, existiert auch ‚die‘ Sprache; in Kapitel 3 dieser Arbeit wurde erörtert, daß man nicht von der Vorstellung von einem monolithischen Etwas namens ‚die‘ deutsche Sprache ausgehen kann und daß es auch in der wissenschaftlichen Diskussion äußerst schwer fällt zu beschreiben, was ‚Standardsprache‘ sein soll. Es soll nochmals in Erinnerung gerufen werden, daß unter der Gesamtsprache Deutsch „[...] nur eine Abstraktion als Summe aller Varietäten, die man der deutschen Sprache zurechnet [...]“, verstanden werden soll (vgl. v. Polenz 1986, 10). „Unter diesem Begriff [der Varietät, Erg. A.T.] faßt man verschiedenartige Teilsysteme oder Subcodes einer Sprache pauschal zusammen, d. h. Systeme, die durch eine bestimmte Konkurrenz (Miteinandervorkommen) bestimmter Varianten gekennzeichnet sind“ (ebda). Wenn man allerdings von ‚der Jugendsprache‘ oder auch von ‚Jugendsprachen‘ spricht, so verleitet dies

<sup>189</sup> Wenn von ‚der Jugend als Forschungsgegenstand‘ gesprochen wird, findet man oftmals aber auch „[...] beinahe soviele ‚Jugendbilder‘ (Typologien) wie Jugendforscher“ (Giese a.a.O., 30).

<sup>190</sup> So wird z. B. in dem Beitrag des Niedersächsischen Tageblattes, 25.7.1984, „Total lull und lall“, die Auffassung explizit bekräftigt, jüngere und ältere Menschen könnten wegen ihres unterschiedlichen Sprachgebrauchs zwingend gar kein Verständnis mehr füreinander aufbringen.

dazu, hypostasierend einen Forschungsgegenstand zu erfinden, „[...] den man durch diese Begriffsbrille als objektiv gegeben betrachtet. Eine Folge davon ist die Auflistung signalhafter Merkwürdigkeiten auf der Ebene der Wortwahl, des Satzbaus und des Gesprächsstoffes, in der Annahme, so die ‚Jugendsprache‘ zu beschreiben“ (Gloy et al. 1985, 116). Und genau eine solche Auflistung erfolgt in den meisten Büchern und Zeitungsartikeln zu ‚Jugendsprache‘, wenn einzelne Wörter herausgegriffen werden. Zumeist handelt es sich bei den aufgelisteten Wörtern um Neubildungen oder inhaltliche semantische Veränderungen, die aus dem Kontext herausgerissen kritisiert werden. Allgemein gesagt bedeutet dies die Kritik am Sprachverkehr bzw. an der Sprachverwendung einer Gruppe. Kritisiert werden die mit dem Sprachbrauch nicht übereinstimmenden Teile des Sprachverkehrs (vgl. v. Polenz 1982, 70 ff.)<sup>191</sup>. Diese Methode ist m. E. jedoch zu einfach. Um sinnvoll die Muster der Kommunikation und Interaktion von Jugendkulturen zu beschreiben, muß man „[...] die Kommunikationen von Jugendlichen im *Zusammenhang mit ihrer Lebensform* betrachten, d. h. im Zusammenhang mit ihrem übrigen Handeln, ihrem Verständnis der Gesellschaft, ihrer und anderer Kulturen, ihrem Selbstverständnis usw.“ (Gloy et al. 1985, 117; Hervorheb. im Original).

Mittels der eigenen Sprache kann man sich nach außen bzw. von der Umwelt abgrenzen, man kann seine Identität darstellen. Wenn sich die eigene Sprache von der anderer unterscheidet, so kann dies ein Hinweis für einen Unterschied in der Lebenswelt sein. Mit der Kritik an oder dem Angriff auf jemandes Sprache ist somit auch ein Angriff auf die Lebenswelt bzw. Lebensform der betreffenden Person verbunden, wie hier im Fall der kritisierten ‚Jugendsprache‘. Damit verknüpft ist ebenso mangelndes Verständnis für die andere Lebensform wie auch die Festsetzung der eigenen Lebenswelt als die allgemeingültige Norm schlechthin. Man kann sich mittels der eigenen Sprache aber nicht nur abgrenzen, sondern auch im Sinne einer Gruppensprache, von der eine Signalwirkung ausgeht, das Zusammengehörigkeitsgefühl fördern. Jugendliche finden oft gerade durch einen, wie auch immer geprägten, Gruppenstil (d. h. es gibt verschiedene Gruppenstile) zu einem Identitätsgefühl. Dieser Stil verdeutlicht sich z. B. in Image (Erscheinungsbild), Haltung (Körpersprache) und Jargon (spezielles Vokabular) (vgl. Werner 1985, 184 ff.). Und einige Wörter eines Jargons fließen manchmal – mit mehr oder weniger großem Erfolg und zeitlichem Bestand – in die Gemeinspra-

<sup>191</sup> Im betreffenden Spiegelartikel 28/1984 ist das in der oben zitierte Passage i): „Power bringen“; „abfahren“; „geil“, „grell“.

che ein, wobei oftmals die ursprüngliche Bedeutung durch metaphorischen oder nicht fachgerechten Gebrauch der Sprecher verändert wird. „Sozialgeschichtlich sind solche Wörter von ähnlicher Bedeutung wie die Entlehnungen aus fremden Sprachen: Sie sind ein sicheres Zeichen dafür, daß die betreffenden Subkulturen, denen sie entstammen, zur Zeit ihrer Aufnahme in die Gemeinsprache eine wichtige (z. T. oppositionelle) Rolle im sozioökonomischen Zusammenhang gespielt haben“ (von Polenz 1978, 66f.). Für ‚die Jugendsprache‘ (hier immer im Sinne von: das Sprechen von bestimmten Jugendlichen in bestimmten Situationen zu verstehen) ist dieser Prozeß beispielsweise im Bereich der Entstehung und Entwicklung der historischen ‚Studentensprache‘ (Studenten also als *ein* Teil der Jugend) festzumachen. Auch hier verdeutlicht sich der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung, Lebenswelt und Sprache. Mit Beginn des 16. Jahrhunderts, d. h. mit Beginn größerer studentischer Lebensfreiheit – bedingt u. a. durch die Reformation –, entsteht als studentensprachliches Merkmal dieser Zeit die Verballhornung der lateinischen Sprache. Sie wurde als Gelehrtensprache zum Gegenstand studentischer Kreativität, da sie als ‚offizielle‘ Sprache natürlich zur Opposition reizte. Das führte zu damaligen Modewörtern wie : *burschikos*, *Schwachmatikus*, *Sammelsurium*, *Luftikus*, etc.

Auch aus der Gaunersprache sind Einflüsse auf die Studentensprache festzustellen, da die Scholaren des 16. Jahrhunderts oftmals mit Landsknechten und Vagabunden gemeinsam auf der Straße „tippelten“. Spuren aus dieser Epoche werden an Wörtern wie z. B. „blechen, pumpen, foppen, schofel, mogeln, Pfiffikus, stibitzen, Schwof“ ersichtlich (vgl. Kämper-Jensen 1985, 227), um die Beispiele zu nennen, die heute noch in unserer Gemeinsprache benutzt werden. Keineswegs kann man aber behaupten, die Sprache sei durch diese Art ‚Neuschaffungen‘ in irgendeiner Form verfallen. D. h. es geht auch, wie bereits schon hier das historische Beispiel von ‚Jugendsprache‘ verdeutlicht, keine wie in ii) behauptet wird, „Universalität der Sprache“ durch ‚Jugendsprache‘ verloren. Im Gegenteil: die Gemeinsprache wird durch kreative Neuschöpfungen belebt, und auch gerade die in i) kritisierte Tendenz ist hier festzustellen: Es tritt ein Wort an die Stelle mehrerer, wie z. B. bei „Schwachmatikus“ oder „Pfiffikus“ deutlich wird, zu deren Begriffserklärung man mehrere Wörter gebrauchen müßte. Das gilt auch für die Auflistung einiger Beispiel-Modewörter von heute, die, aus dem Zusammenhang herausgerissen, im betreffenden Spiegel-Artikel 28/1984 (und auch anderen Presseartikeln) aufgezählt werden.

So wird z. B. der „knappe Hinweis“, es sei i) „grell“ gewesen, negativ bewertet, weil früher angeblich mehr Wörter zum Beschreiben einer erlebten Situation nötig gewesen wären. Doch auch der Sprachentwicklungstendenz der Ökonomisierung folgend (vgl. Kapitel 5.1.4.1 dieser Arbeit), beschreibt „grell“ im Sprachgebrauch mancher Jugendlichen kurz und bündig wesentliche Merkmale und Eigenschaften einer bestimmten erlebten Situation. Daß „grell“ zu einem Modewort geworden ist, ist u. a. auch auf die (inzwischen wieder abgeflachte) ‚New-Wave-Neon-Kultur‘ zurückzuführen, und hier wird nur noch einmal der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Lebensform verdeutlicht. Da ja niemand gezwungen wird, Modevokabeln zu benutzen, sollte man auch niemandem deren Gebrauch verbieten. Ob sich diese Modewörter (wie auch ‚ätzend‘, ‚geil‘ etc.) durchsetzen bzw. in die Gemeinsprache eindringen, d. h. durch den Gebrauch zur Gewohnheit werden, wird erst die Zeit zeigen, wie der Vergleich mit den Beispielen aus der historischen Studentensprache verdeutlicht. Die Beispiele in i) „Power bringen“ und „Message“ deuten an, daß häufig gerade auch der ‚Fremdwort‘-Einfluß, besonders des Englischen, im Bereich des jugendlichen Sprachgebrauchs kritisiert wird. So werden auch in der Umfrage des IdS (Stickel 1987, 301) Anglizismen im Bereich der „Jugend- und Szenesprache“ explizit als „bedenkliche Erscheinungen“ bewertet. Besonders auffallend dürfte die Verwendung von Anglizismen im musikalischen Bereich der Rock- und Popmusik<sup>192</sup> sein, also auch wieder in einem Teilbereich der Lebenswelt von Jugendlichen, in den m. E. die zitierten Beispiele eingeordnet werden müssen. Eine bestimmte „Message“ kommt z. B. von der Bühne oder ein Musikstück hat „power“, „drive“ oder es „groovt“. Es handelt sich hier also nicht um Kauderwelsch oder erste Anzeichen für ‚Sprachverfall‘, sondern um Musik-Fachsprache. Kaum jemand, der diese Tendenzen, bzw. korrekter formuliert: der diese Fachsprache kritisiert, würde die (italienische) Musik-Fachsprache der sogenannten ‚klassischen Musik‘, d. h. das ‚Vivace‘ (= mit drive) oder ein ‚Sforzando‘ (= mit Power) diesem Vorwurf aussetzen, denn niemand greift normalerweise seine eigene Lebensform an, und auch die italienische Musik-Fachsprache ist historisch bedingt.

‚Fremdwort‘-Kritik aus Angst vor ‚Sprachverfall‘ ist auch allgemein nach wie vor sehr beliebt. So heißt es u. a. in der Bonner Rundschau, 9.12.1982: „Beklagt wird vielerorts der Verfall der Deutschen Sprache“ mit der Begründung, daß daran „auch die ‚Engländerei in der Sprache der Jugendlichen‘ [...] ein gehöriges Stück Mitschuld“ trage, oder man findet wie z. B. gar

<sup>192</sup> Vgl. dazu: Ortner, L. 1982, Wortschatz der Pop-/Rockmusik. Düsseldorf.

in der Berliner Morgenpost, 19.8.1984, „daß die ‚DDR‘ eines Tages zum alleinigen Repräsentanten und Bewahrer<sup>193</sup> des Deutschen werden könne.“ Und Schuld an „dieser sprachlichen Verarmung und Verkrüppelung“ hat die „immer weiter um sich greifende Amerikanisierung“. Als Beispiele werden genannt: „Center, Supermarkt, Sarg-Discount, hairshop, jeansshop, stores, City-Markt, discothek, hits, songs, top-Liste, happy, outsider, up to date, statement, hearing, men’s fashion club, second hand shop, pubs, check das nicht, look, das ist ‚in‘, hair styling shop, disco sound, feature.“ Allerdings kann es dann doch so schlimm mit der Amerikanisierung nicht sein, denn der Autor des besagten exemplarisch ausgewählten Artikels fährt im nächsten Satz fort: „Man bemerkt es schon kaum mehr“. Mit dieser (unfreiwilligen) Entschärfung seiner vorausgegangenen Behauptung macht der Autor auf eine bekannte Entwicklung aufmerksam: Ein ‚Fremdwort‘ ist, nachdem es in der eigenen Sprache akzeptiert, d. h. gebraucht wird, nicht mehr ‚fremd‘. Daher bemerkt man es auch nicht mehr. Trotz dieser verbreiteten Behauptungen läßt sich generell der Einfluß fremder Sprachen nicht für die These heranziehen, ‚die deutsche Sprache verfall‘. Dies soll ein kurzer Blick in die Sprachgeschichte verdeutlichen. Sprachgeschichtliche Vergleiche sind angebracht, um zu zeigen, daß bestimmte Entwicklungen keinen Verfall verursacht haben, da mit mehr historischer Distanz und weniger direkter emotionaler Betroffenheit Beispiele aus historischen, analogen Situationen beweisen können, daß bestimmte Entwicklungen nicht mit Verfall gleichgesetzt werden können. ‚Die‘ deutsche Sprache würde heute sonst ja auch gar nicht mehr existieren.

### 5.2.3.1 Exkurs: Der Einfluß von ‚Fremdsprachen‘ auf ‚die‘ deutsche Sprache

Der Blick in die Sprachgeschichte zeigt, daß sich schon immer ein ‚Fremdspracheneinfluß‘ in der deutschen Sprache ausgewirkt hat, der – je nach politischen Umständen – die Sprache entweder durch neue Ausdrücke bereichert oder auch die Syntax verändert hat. Besonders gilt dies für die deutsche Sprache für

a) Latein, b) Französisch und c) Englisch.

<sup>193</sup> Abgesehen von der falschen Kongruenz – es müßte Bewahrerin heißen, da die DDR ein Femininum ist – wird hier wieder die damals übliche unklare Linie im Umgang mit der DDR und ihrem kulturellen Anspruch deutlich: Üblicherweise wurde der DDR nicht der Status zugestanden, sie „bewahre deutsche Kultur“. Hier kommt allerdings noch hinzu, daß dies im Hinblick auf den Einfluß der Anglizismen auf die deutsche Sprache formuliert wird, wo doch sonst normalerweise an der Allianz mit den westlichen Verbündeten der BRD, gerade aufgrund der Existenz der DDR, nicht gerüttelt werden sollte.



Der Einfluß dieser Sprachen soll hier knapp ins Gedächtnis gerufen werden. Dies kann an dieser Stelle nur skizzenhaft geschehen, da, wie die obige Begründung verdeutlicht, vorschnelle Aussagen zum ‚Fremdworteinfluß‘ durch das Aufzeigen historischer Fakten relativiert werden sollen.

#### *a) Latein*

Das römische Latein beeinflusste durch Handel, Kultur und Ansiedlung der Römer das Germanische, bereicherte die Sprache um ca. 550 Wörter und schuf u. a. durch ein neues Wortbildungselement, das Suffix ‚-arius‘ (heute in der Form ‚-er‘ noch ersichtlich), überhaupt die Möglichkeit zur differenzierten Berufsbezeichnung, die den Germanen noch fremd war (vgl. v. Polenz 1978. 22 ff.). Es wurde bereits erwähnt, daß Latein lange Zeit die Gelehrtensprache war und an den Universitäten erst seit 1687 (Leipzig) durch Deutsch ersetzt wurde. Latein beeinflusst daher noch heute Lexik, Zeitformen des Verbs, Stil und Satzbau (Schachtelsätze) (vgl. v. Polenz a.a.O., 92ff.).

#### *b) Französisch*

Im 12. Jahrhundert wirkte sich der Einfluß des französischen Rittertums, neben der Beeinflussung der Lebensformen und Literatur, besonders auf ‚die‘ deutsche Sprache aus. Dies führte dazu, daß eine große Zahl französischer Lehnwörter ins Deutsche drang; von den ca. 2000 im 14. Jahrhundert existenten französischen Wörtern sind allerdings heute nur noch wenige vorhanden. Heute noch anzutreffen und produktiv zu gebrauchen ist das damals erstmalig übernommene Suffix ‚-ieren‘, das auch zur Ableitung neuer Wörter aus deutschen Wortstämmen verwendet wurde und wird (z. B. parlieren, flanieren, lackieren, buchstabieren etc.) (vgl. v. Polenz, a.a.O., 53ff.). Neben den literarisch bedingten Einflüssen erlebte das Französische aufgrund politischer Umstände in Deutschland im 17. und 18. Jahrhundert einen weiteren Höhepunkt. Verstärkt wurde es durch die protestantischen Flüchtlinge aus den Hugenottenlagern ‚importiert‘, die den verschiedensten Ständen angehörten. Auch durch den 30-jährigen Krieg und die vielen fremden Truppen fanden zahlreiche ‚Fremdwörter‘ in alle Volksschichten Eingang, daher haben sich in einigen Dialekten heute noch französische Lehnwörter erhalten. Weiter wurde Französisch immer stärker zur Sprache der Gebildeten mit der Übernahme der „galanten“ Lebensweise (Alamodewesen). Dies führte in ‚höheren‘ Kreisen zur Zweisprachigkeit, die eigentliche Muttersprache wurde nur noch mit dem Gesinde gesprochen; und mit völliger Verachtung wurde der deutschen Sprache am Hof Friedrichs II. begegnet (vgl. auch Kapitel 4.2 dieser Arbeit). Infolge dieser Entwicklung begannen zu dieser Zeit die ersten sprachpfle-

gerischen Aktivitäten und Gründungen von Gesellschaften (fruchtbringende Gesellschaft) (vgl. v. Polenz a.a.O., 105ff.).

c) *Englisch* (vgl. v. Polenz a.a.O., 139ff.)

Für unser Jahrhundert ist der Einfluß des Englischen am bedeutendsten und spürbarsten. Begonnen hat der englische Einfluß durch Entlehnungen aus der Schifffahrt (Handel der Hanse), auf literarischer Ebene im 17. und 18. Jahrhundert und verstärkt im 18. Jahrhundert im schöngeistig-literarischen Bereich (z.B. stammen daher Wendungen und Wörter wie: Zahn der Zeit, Humor, Heim), im politisch-philosophischen Bereich (Freidenker, Opposition), in Naturwissenschaft und Technik (Kreislauf, Dampfmaschine). Im 19. Jahrhundert war England dann Vorbild in Industrie und Handel, Verkehrswesen, Pressewesen und in der Politik. Aufgrund dieser Vorbildfunktionen wurden mit den Wörtern auch die Sachen entlehnt, für die zitierten Bereiche also z.B.: Kartell, Trust; Lokomotive, Tunnel; Leitartikel, Essay; Mob, Streik, radikal. Ebenso ersetzte Englisch das Französische als Sprache der „High Society“ [sic!], wie z.B. in Berlin um 1900. Nach 1945 gewann die englische Sprache in Westdeutschland weiteren Einfluß. Es wurden – auch aufgrund der sprachpuristischen Haltung in der NS-Zeit – nach dem II. Weltkrieg englische Wörter als eine Art Gegenreaktion bereitwillig aufgenommen. Diese Entlehnungen haben sowohl außersprachliche als auch innersprachliche Gründe.

1) Außersprachliche Gründe: Wie die Beispiele zeigen, sind diese hauptsächlich politisch bedingt, für das Englische also besonders durch die westdeutsche Bündnispolitik mit den USA; Anpassung der Besiegten an die Sieger; Englisch als Schulfach; Englisch als neue, internationale Wissenschaftssprache; Übersetzung von Fachtexten aus dem Englischen; primär beliefern englischschreibende Nachrichtenagenturen die deutschen Medien etc.

2) Innersprachliche Gründe: Die *Begriffsdifferenzierung* „[...] oder überhaupt die Benennung neuer Sachen und Begriffe [...]“ ist, wie die Sprachgeschichte auch zeigt, das wichtigste Entlehnungsmotiv (vgl. v. Polenz a.a.O., 145). Verdeutlicht sei dies z.B. am Wort ‚song‘, (das auch auf der Kritikliste der Berliner Morgenpost steht). Wer sich in der bereits erwähnten Musikfachsprache auskennt, weiß, daß ein ‚song‘ etwas anderes ist als ein Lied, ein Schlager, ein Chanson oder eine Arie. Ebenso sollte man beachten, daß oftmals nach der Entlehnung auch ein Bedeutungswandel eintritt: Im Deutschen verwendet man ‚ticket‘ fast ausschließlich im Bereich des Flugverkehrs, im Englischen hat das Wort eine weniger eingegrenzte Bedeutung (v. Polenz

a.a.O., 145). Entsprechend hat auch ‚cool‘ als Modewort einen Bedeutungswandel durchgemacht.

Englische Lehnwörter haben auch oftmals ‚den Vorteil‘, im Ausdruck kürzer zu sein als tatsächliche oder mögliche deutsche Entsprechungen (Hobby: Lieblingsbeschäftigung). Ein Großteil ist überhaupt nur einsilbig, und oftmals verdrängen Entlehnungen aus dem Englischen Wörter, die ohnehin schon keine ‚deutschen‘ Wörter, sondern beispielsweise Entlehnungen aus dem Französischen waren (hair-styling-shop = Coiffeur; Show = Revue etc.). Nicht sofort als ‚Fremdwörter‘ zu erkennen – und daher weniger verdammt – sind innere Lehnbeziehungen, d. h. Komposita, die Lehnübersetzungen aus den lexematisch genauen Entsprechungen sind, wie z. B. Atombombe, Gehirnwäsche, Froschmann etc., und phraseologische Verbindungen wie z. B. Kalter Krieg, in einem Boot sitzen, einmal mehr usw. Und wer ahnt schon auf den ersten Blick, daß es sich bei den Verben manipulieren (= hinterhältig beeinflussen) und kontrollieren (= beeinflussen, beherrschen) um Bedeutungsentlehnungen handelt, wie auch im Fall der gebräuchlichen Bejahungs-Interjektion ‚ja, genau!‘ (= yes exactly) (vgl. von Polenz a.a.O., 139-148).

Mit diesem vergrößernden Exkurs in die deutsche Sprachgeschichte (im Bereich der Entlehnungen) sollte kurz gezeigt werden, daß Lehnwörter aus dem ‚Fremdsprachenbereich‘ (ebenso gilt das für den Einfluß der Fachwörter) in allen Zeitepochen in Abhängigkeit der jeweiligen Sprache und von der politischen Lage die deutsche Sprache beeinflusst haben. Sie wurden zur Begriffsdifferenzierung, Benennung neuer Sachen und Begriffe entlehnt oder trugen zu neuen Formen der Wortbildung bei. Lehnwörter aus den verschiedenen Fremdsprachen haben also nicht, wie die historischen Beispiele (hoffentlich) zeigen, zum „Sprachverfall“ oder zur „Sprachverküppelung“, sondern zur Sprachentwicklung und Sprachbereicherung beigetragen. Die Tatsache, daß es überhaupt etymologische Lexika gibt, weist auf diesen normalen Prozeß hin. Wer ein solches Lexikon aufschlägt, wird schnell feststellen, daß viele ‚urdeutsch‘ wirkende Wörter ursprünglich einmal aus ganz anderen Sprachen entlehnt wurden und ebenso einen Begriffswandel durchgemacht haben. Es wird sich nur heute niemand mehr darüber aufregen, da man sich daran gewöhnt hat und diese zum festen Bestandteil der deutschen Sprache geworden sind.<sup>194</sup>

<sup>194</sup> Wolf Schneider hingegen, der Leiter der Hamburger Journalistenschule und (selbsternannter) publizistischer Sprachkritiker, erliegt in diesem etymologischen Bereich einem Irrtum. Er wirft diachrone und synchrone Sprachbetrachtung durcheinander und zieht dann falsche Schlüsse bei Wörtern „[...]“, die wir heute fälschlich [sic!] als neutral

Bei den (englischen) Lehnwörtern kommt noch hinzu, daß viele von ihnen (ca. 3.500) nicht nur in die deutsche Sprache, sondern auch in andere Sprachen Eingang gefunden haben, somit gewissermaßen ‚Internationalismen‘ geworden sind und daher eher sogar zur Verständlichkeit und Kommunikationserleichterung im Hinblick auf das vereinte Europa beitragen können (Gießener Allgemeine 28.6.1980 „Europas Sprachen werden immer gleicher“).<sup>195</sup> Es macht aber keinen Sinn (!), diese Wörter isoliert zu betrachten und auf eine Art ‚Sprachindex‘ zu setzen, wie es durch die Erstellung der ‚schwarzen Liste‘ englischer Lehnwörter in der Berliner Morgenpost getan wird. Sie gehören größtenteils schon zum festen Bestandteil der deutschen Sprache, daher bemerkt man sie kaum, wie ja der Autor selbst richtig bemerkt.<sup>196</sup>

Bei der gesamten Diskussion stellt sich die grundsätzliche Frage: Was ist überhaupt ein ‚Fremdwort‘? Läßt sich diesbezüglich eine generelle Aussage machen? Es ist wohl besser zu fragen: „Wem ist das Wort ‚fremd‘? Hier sind nur sprachsoziologische Antworten zulässig: der Person X, der Personengruppe Y, der Sprachsituation Z usw., aber nicht: der deutschen Sprache,

---

empfinden [...]“. Vor diesem Trugschluß sei hier gewarnt. So schreibt Schneider: „Das scheinbar bürokratisch trockene ‚sehr‘ hieß einmal schmerzlich und verletzt, wie die Kriegsversehrten bezeugen: Es als Verstärkung einzusetzen, hat das Niveau des englischen ‚bloody‘ oder des amerikanischen ‚damn‘ und der ‚sehr geehrte Herr‘ ist sprachlich ein verdammt geehrter“ (Schneider 1976, 50).

Aber nicht nur Journalisten, sondern auch Sprachwissenschaftler unterliegen leider heutzutage noch immer dem Irrtum, synchrone und diachrone Sprachentwicklungen nicht zu trennen, sondern zu vermengen (vgl. z. B. den Aufsatz von Förster 1990, 161ff.)

<sup>195</sup> Ein anderer Aspekt, der hier nicht mit der ‚Fremd‘- bzw. Lehnwörter-Diskussion vermengt werden darf, ist die Rolle der deutschen Sprache in einem vereinten Europa. Das beinhaltet z. B. die Frage, ob Deutsch auch bei der EG als Verhandlungssprache oder als Wissenschaftssprache Bedeutung erlangt. Die neu eingeführten ‚Lingua‘-Sprachprogramme an den europäischen Hochschulen lassen aber den Schluß zu, daß die Position der einzelnen europäischen Landessprachen gegenüber der englischen Sprache gestärkt werden soll.

<sup>196</sup> Drosdowski (1985, 89) sieht hingegen in diesem Bereich der inneren Entlehnungen eine Beeinträchtigung der Kommunikation: „Die ungeheuerere Flut von Anglizismen stellt heute ohne Frage ein Problem für unsere Sprache dar, ein Problem, das man bestimmt nicht mit dem Hinweis beiseite schieben kann, daß dann das Deutsche eben wie im Mittelalter das Englische eine Mischsprache wird und dann auch Chancen hat, eine Weltsprache zu werden. Vor allem in Bereich der inneren Entlehnungen haben die Nachahmungen und Übernahmen ein Ausmaß erreicht, daß die Kommunikation erheblich beeinträchtigt wird (*vitale Interessen statt lebenswichtige Interessen; das macht keinen Sinn statt das gibt/ergibt keinen Sinn; in 1945 statt im Jahre 1945 oder nur 1945*)“. M. E. ergibt sich aus den ausgeführten Beispielen keine beeinträchtigte Kommunikation. Diese Beispiele sind nur schlechte Übersetzungen aus dem Englischen (*vital interests, that makes no sense, in 1945*).

denn der deutschen Sprache können nur die anderen Sprachen ‚fremd‘ sein – und die aus ihnen gelegentlich entnommenen Zitatwörter [...] –, nicht aber Wörter, die regelmäßig in deutschen Sätzen verwendet werden und die im semantischen System des deutschen Wortschatzes ihren Platz haben“ (v. Polenz 1978, 163; vgl. auch: Weinreich 1976, 69ff.). Es gilt auch hier: Die Zeit zeigt, welche Lehnwörter erhalten bleiben oder verschwinden, wie das erwähnte Beispiel der 2000 französischen Lehnwörter aus dem 14. Jahrhundert verdeutlicht. Hat man sich also an ‚ältere‘ Lehnwörter aus der Fremdsprache bereits gewöhnt, so wirken neuere Lehnwörter, wie die englischen, aus den geschilderten Gründen oftmals für manche Leute in bestimmten Kommunikationssituationen ‚fremd‘, und dies sollte man, falls man verstanden werden will und nicht Gruppensignale setzen möchte, berücksichtigen.<sup>197</sup>

Zusammenfassend muß man m. E. feststellen, daß unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten die von der Presse vorgenommene Kritik an ‚der‘ Jugendsprache bzw. „[...] an den mit dem Sprachbrauch nicht übereinstimmenden Teilen des Sprachverkehrs [...]“ (v. Polenz 1982, 72) der Jugendlichen nicht haltbar ist. Weder sind ‚die‘ Jugendlichen eine homogene Gruppe noch sprechen sie pauschal eine andere Sprache als die ebenso inhomogene Gruppe der Erwachsenen. Es lassen sich allenfalls Varianten im jugendlichen Sprachgebrauch festmachen, die nicht losgelöst von Identitätsgefühlen durch Gruppenstile der Jugendlichen gesehen werden dürfen. Dies betrifft auch die englischen ‚Fremdwörter‘. Weinrich (1982, 12f.) nimmt an, „[...] daß viele Jugendliche der jetzigen Schülergeneration offenbar ohne erkennbare Hemmungen der Versuchung nachgeben, eine subkulturelle Sondersprache nicht nur zu entwickeln (das hat es immer gegeben), sondern sie häufig auch der Institution Schule gegenüber provokant durchzuhalten“. Andererseits fragt er sich aber, „[...] was in den Köpfen von Jugendlichen vorgehen muß, wenn diese Tag für Tag, am Fernsehgerät sitzend, den routiniertesten Hantierungen mit der deutschen Sprache ausgeliefert sind, ohne daß sie bis dahin zu einer

<sup>197</sup> Ein Leserbrief an den Böblinger Boten, 2.5.1984, weist deutlich darauf hin, daß eben ‚fremd‘ oft mit ‚nicht verstehen‘ gleichzusetzen ist und daher abgelehnt wird. Er zeigt aber auch, daß man bei Verständigungsschwierigkeiten durch Fragen verstehen kann, vorausgesetzt man will. „[...] Es geht mir schon lange gegen den Strich, daß *unsere Sprache* so sehr von ausländischen Wörtern verunstaltet wird. Man kann sich ja kaum noch richtig verständlich machen, wenn man nicht über ein gewisses Kontingent vor allem *englischer Ausdrücke* verfügt. Ich für meine Person bin so frei und *frage* noch einmal nach, was eigentlich gemeint ist, wenn mir mein Gesprächspartner mit einem ausländischen Wort daher kommt. *Man kommt nicht umhin, bestimmte englische Wörter zu gebrauchen, aber irgendwo ist das Maß voll. Und bei mir schon sehr früh.* [...]“ (Hervorheb. A.T.).

eigenen Sprache gefunden hätten. In solcher Allgegenwart der ordentlichen, glatten und ach so normgerechten Sätze der professionellen Sprecher und Schreiber – wozu sollte ein junger Mensch da noch gutes Deutsch lernen!“ (a.a.O., 13). In derartigen Aussagen zeigen sich m.E. jedoch typische Ungereimtheiten: – Falls Jugendliche ‚ihre‘ subkulturelle Sondersprache auch in der Schule aus Provokation durchhalten, so hätten sie ja trotz der glatten TV-Sprache eine ‚eigene‘ Sprache gefunden – wenn aber das Fernsehen einen so großen Einfluß auf die Sprachfähigkeit hat, wie heute grundsätzliche gerne beklagt wird (s. Kap. 5.3 dieser Arbeit), dann könnten die Jugendlichen eigentlich gar keine subkulturellen Sprachformen entwickeln, da diese ja eigene Sprachkreativität voraussetzen. Also reizt nach dieser Auffassung Fernsehen im Bereich der Sprache zu oppositionellen Sprachhandlungen. Aber Opposition zu welcher Sprache ist gemeint? Zu Seriensprache oder zu Nachrichtensprache? Die Mediensprache ist vielfältig und nicht immer auch routiniert.

Wenn die Sprachfähigkeit einer gesellschaftlichen und dazu noch inhomogenen Gruppe kritisiert wird und wenn dies in den meisten Fällen so undifferenziert geschieht, daß nur einzelne Wörter aus dem Sprachgebrauch herausgegriffen werden, dann sollte sich der kritische Leser oder Hörer fragen, warum dies geschieht. Denn nicht immer kann von der ausschließlichen Tatsache der sprachwissenschaftlichen Unwissenheit ausgegangen werden, d.h. daß historische Parallelen nicht herangezogen werden oder Sprachentwicklungstendenzen ignoriert werden, daß Sprache mit Standardsprache gleichgesetzt wird (vgl. Hoberg 1982, 95). Bei derartigen Angriffen auf Lebensformen müssen als Gründe neben wirtschaftlichen Interessen, d.h. Vermarktbarkeit des Themas, stets auch eigentliche gesellschaftliche Probleme der (– bzw. von seiten der Kritiker mit der –) betreffenden Gruppe bedacht werden. Die etwas umfassendere Analyse der Kritik an ‚der‘ Jugendsprache sollte dies auch für andere Gruppen verdeutlichen. Man darf gespannt sein, wie und ob die sogenannte Jugendsprache im vereinten Deutschland thematisiert wird oder welche gesellschaftlichen Gruppen aufgrund wachsender Schwierigkeiten im wirtschaftlichen und sozialen Bereich der ehemaligen DDR künftig Opfer derartiger Attacken werden.

### 5.3 Lesen und Schreiben oder Fernsehen?

*Bei den virginibus ist das Schreiben nur ein vehiculum  
zur Lüderlichkeit*

(ein Lehrer 1772)<sup>198</sup>

Eine Meinung wie die folgende, von dem damaligen Präsidenten des Germanistenverbandes Prof. Albrecht Schöne in „Die Welt“, 21.8.1985, geäußert, ist heute äußerst populär: „In einer Zeit abnehmender Lesebereitschaft und Lesekraft, in der auch das Schreibvermögen und selbst die Redekraft verkümmert, in der unsere jüngere Generation länger vor Fernsehapparaten sitzt als über Büchern – in dieser Phase, in der ein neuer Analphabetismus auf hoher Zivilisationsstufe droht –, da sind Sprach- und Literaturwissenschaft herausgefordert“. Die Zustimmung ist einem gewiß, äußert man eine derartige Behauptung, wie sie in der BRD besonders auch durch die Verbreitung der Bücher von N. Postman populär und manifestiert wurde: „Wir gehören heute einer Kultur an, deren Informationen, deren Ideen und deren Epistemologie vom Fernsehen und nicht vom gedruckten Wort geformt werden. Gewiß, es gibt noch Leser, und es werden zahlreiche Bücher veröffentlicht, doch man bedient sich des Gedruckten und des Lesens nicht auf die gleiche Weise wie früher – nicht einmal in den Schulen, die man für die letzten Bastionen des gedruckten Wortes gehalten hat. Wer glaubt, Fernsehen und Buchdruck könnten nebeneinander bestehen, der täuscht sich, denn Koexistenz setzt ein Gleichgewicht der Kräfte voraus. Hier aber gibt es kein Kräftegleichgewicht. Der Buchdruck ist heute nur noch eine Restepistemologie, und er wird es bleiben, bis zu einem gewissen Grad gestützt vom Computer sowie von Zeitungen und Zeitschriften, die freilich der Fernsehmatte immer ähnlicher werden. Ähnlich den Fischen, die in einem vergifteten Fluß überleben und den Kahnfahrern, die auf ihm rudern, gibt es Menschen unter uns, deren Urteil und Verstand in starkem Maße von den älteren Medien geprägt worden sind und die sauberes Wasser noch gekannt haben“ (Postman 1985, 41).

Wieso stoßen derartige und ähnliche Behauptungen auf so positive Resonanz, obwohl keine dieser Aussagen bewiesen wird? Wie wird festgestellt, daß in unserer Kultur unsere Ideen vom Fernsehen geformt werden, wieso gibt es „noch Leser“, wo wir doch feststellen konnten, daß die Zahl der höheren Schulabschlüsse stetig steigt, was bedeutet die Aussage, daß man sich des „Lesens nicht mehr auf die gleiche Weise“ bediene wie früher? Wann früher? Bestehen Buchdruck und Fernsehen nicht seit Einführung des

<sup>198</sup> Zit. n. Engelsing 1973, 69.

Fernsehens ungestört nebeneinander, ja sogar bei ständig steigenden Bücherzahlen, auf die wir im folgenden noch zu sprechen kommen werden; was intendiert der Autor mit seinem Beispiel aus der Umweltverschmutzung und kann man amerikanische<sup>199</sup> Verhältnisse tatsächlich einfach so auf deutsche übertragen? Der angeblich so auf der Hand liegende logische Zusammenhang zwischen Fernsehen und abnehmender Lese- und Schreibbereitschaft entpuppt sich bei kritischer Betrachtung als bloße spekulative Meinungsäußerung ohne fundierte Beweise. Dieser monokausal hergestellte Zusammenhang dient aber neben den bereits aufgeführten Punkten als angeblicher Grund für ‚Sprachverfall‘ (vgl. auch Hoberg 1990, 235). „Möglicherweise neigen besonders Medienpraktiker und -wissenschaftler dazu, ihren Gegenstand – das Medium – besonders mediengerecht zu behandeln“ (Winterhoff-Spurk 1986, 172). Daher hat auch „[...] Postman [...] Erfolg, weil er – medienunterstützt, die audiovisuellen Medien angreift und als die Ursache schlechthin für die verschiedensten Probleme begreifen wollte“ (Kaminski 1989, 241).

Die beiden zitierten Meinungen von Schöne und Postman verdeutlichen einen weiteren Aspekt bei der Bearbeitung der Zusammenhänge zwischen Lesen, Schreiben und Fernsehen: Dies ist der „[...] typische[n] apokalyptische[n] Ton [...]“ (Burger 1984, 294). Postman tut dies besonders eindringlich durch seine Umweltmetaphern. Neben der medienwirksamen Aufarbeitung dieser Meinungen verstärkt der apokalyptische, also auch kulturpessimistische, Ansatz die verbreitete Akzeptanz anzunehmen, ‚Sprachverfall‘ oder nachlassendes Schreibvermögen seien durch die Massenmedien, besonders durch das Fernsehen bedingt: „Willkürlich und verkürzend werden Thesen und Detailbefunde dafür kompiliert und kolportiert. Als der erheischten Autorität dienlich und probat erweist es sich, eingängige Schilderungen und Erklärungsversuche aus den USA, in bündigen Bestsellern verbreitet, hierzulande als unbezweifelbare Resultate wissenschaftlicher Forschung zu replizieren. Daß sie in der Regel nur längst aufgeworfene Problemstellungen geschickt ventilieren und *mit gängigen, hierzulande begierig aufgegriffenen kulturkritischen Vorbehalten vermengen*, bleibt den jeweils nur punktuell engagierten Anwälten meist verborgen“ (Kübler 1985, 340; Hervorheb. A.T.). In Kapitel 5.1.1 haben wir uns bereits mit kulturpessimistischen Motivationen der Annahme, es herrsche ‚Sprachverfall‘, auseinandergesetzt.

<sup>199</sup> Auf diesen Aspekt macht auch Kübler (1985, 340) aufmerksam: „Selbst kulturspezifische Divergenzen, sonst gewichtig hervorgehoben und just im Hinblick auf die selbst überaus vielschichtige amerikanische Kulturlandschaft gravierend, werden bei den eifertigen Erklärungen ignoriert“.



Die dort gemachten Überlegungen sind hier um einen weiteren Gesichtspunkt zu ergänzen: Gemeint sind Überlegungen zum Begriff der ‚Masse‘. „Masse, Massengesellschaft, Massenwaren, Massenmedien, [Massenuniversität; Erg. A.T.], Massenkultur sind alles negativ beladene Begriffe“ (vgl. Kunzick 1988, 8). Diese negative Wertung wird durch kulturpessimistische Vorstellungen hervorgerufen, wie sie erstmalig durch massenpsychologische Ansätze des 19. und 20. Jahrhunderts Begründung fanden. So steht z. B. für Le Bon 1895 fest: „Allein durch die Tatsache, ein Glied der Masse zu sein, steigt der Mensch also mehrere Stufen von der Leiter der Kultur hinab“ (Le Bon <sup>15</sup>1982, 17). Und Habermas (<sup>17</sup>1987, 199) konstatiert: „Ja Massenkultur erwirbt sich ihren zweifelhaften Namen eben dadurch, daß ihr erweiterter Umsatz durch Anpassung an die Spannungs- und Unterhaltungsbedürfnisse von Verbrauchergruppen mit relativ niedrigem Bildungsstand erzielt wird, anstatt umgekehrt das erweiterte Publikum zu einer in ihrer Substanz unversehrten Kultur heranzubilden.“ Innerhalb der Beschreibung des „Strukturwandels der Öffentlichkeit“ scheint es auch für ihn eine unabweisbare Tatsache zu sein, daß „[...] bezogen auf das Verhalten des bürgerlichen Lesepublikums [...] es als ausgemacht gelten [darf, Ergänzung A.T.], daß die Verbreitung der Buchlektüre im erweiterten Publikum der Massenmedien rapide abgenommen hat“ (Habermas 1987, 207).<sup>200</sup> Die seit Le Bon teilweise zu Recht kritisierten Verhaltensweisen des einzelnen bzw. Gefahren für den einzelnen in der Masse (Anonymität, Dominanz von Gefühl und Trieb in der Masse, z. B. Fußball; Empfänglichkeit für politische Ideologien und deren Symbolfiguren wie z. B. Hitler, Saddam Hussein) werden auch als Konnotationen dem Begriff ‚Massenmedien‘ unterstellt und auf diesen übertragen: „Mit der heutigen Verwendung dieses Begriffes zur Beschreibung von Rezipientengruppen von Medien sind Vorannahmen verbunden: Es wird nahegelegt (wenn nicht gar unterstellt), daß die Nutzer von Zeitung, Radio, Film und Fernsehen sich ebenfalls durch Merkmale wie Anonymität, Gefühlsbestimmtheit, Schwinden von Intelligenz und persönlicher Verantwortung ausreichend beschreiben lassen“ (Winterhoff-Spurk 1986, 31). Als Hauptrepräsentant der Massenmedien wird das Fernsehen und dessen (angebliche) Auswirkungen unter diesen Vorannah-

<sup>200</sup> Auch Habermas muß sich die Frage gefallen lassen, ob er generell den stetig wachsenden Faktor Bildung genügend berücksichtigt hat, wenn er feststellt: „Während die Presse früher das Raisonement der zum Publikum versammelten Privatleute bloß vermitteln und verstärken konnte, wird dies nun umgekehrt durch die Massenmedien erst geprägt“ (Habermas <sup>17</sup>1987, 225). Natürlich kann die Rolle der Massenmedien als ‚Meinungsmacher‘ nicht angezweifelt werden, es stellt sich aber die Frage, wer ‚früher‘ diese Privatleute waren, die überhaupt in der Lage waren zu rasonnieren.

men am stärksten kritisiert (vgl. Presse-Überschriften im Anhang). Aufgrund dieser negativ-kulturpessimistischen Haltung zu ‚Massenmedien‘ (das Buch als erstes ‚Massenmedium‘ überhaupt ist dabei nie mitgemeint) wurde und wird die Diskussion über die Auswirkungen auch sehr elitär geführt. „Man sieht sich selbst als absolut unbeeinflussbaren und souveränen Medienkonsumenten, der kritisch rational Inhalte – natürlich nur qualitativ höherwertiger Art – auswählt und rezipiert. Aber die anderen, die breiten Bevölkerungsmassen, sind unfähig zur kritisch distanzierten Mediennutzung“ (Kunzick 1988, 8). Daher sind Aussagen oder Forschungen über das (Bücher-)Lesen und das Fernsehen stets auch unter diesem Massen-, Elite- bzw. Prestige-Aspekt zu bewerten. So gaben bei einer Untersuchung z. B. 3% ehemaliger Bibliotheksbenutzer an, die Bibliothek wegen des Fernsehens nicht mehr zu benutzen, 31% gaben Zeitmangel als Begründung an. Fragte man Bibliotheksbenutzer allerdings danach, warum andere die Bibliothek nicht mehr benutzten, gaben 50% als Hinderungsgrund den Fernsehapparat an. „Zugespitzt: Wenn ich selbst nicht in die Bibliothek gehe, liegt das nur daran, daß ich keine Zeit habe; bleiben andere fern, hat das Fernsehen schuld“ (vgl. Steinberg 1984, 537). Es wurde eingangs bereits darauf hingewiesen, daß pauschal ‚das Buch‘ einen so hohen Prestige- und Bildungsimagen-Wert (vgl. Bremerich-Vos 1989, 68f.) besitzt, daß Videocassetten unabhängig vom Inhalt in Buchhüllen versteckt werden können. Man fragt sich im Zusammenhang mit der Bewertung des Fernsehens, ob das, was die Masse macht, bzw. ob das, was einer breiten Bevölkerungsschicht zugänglich ist, per se dadurch auch schon schlecht sein muß. Ist Fernsehen schon deshalb schlecht, der Haupthinderungsgrund von Schreiben und Lesen, generell schädlich für die Sprachfähigkeit nur, weil die meisten Leute einen Fernsehapparat besitzen und per Knopfdruck benutzen können? Es wurde auch bereits im Zusammenhang mit der Diskussion um ‚Bildung‘ auf die Auffassung Bayers (1985, 81) aufmerksam gemacht, der die steigenden Zahlen der Gymnasiasten und Hochschüler nicht als positive gesellschaftliche Entwicklung wertete, sondern als „Scheinerfolg“ ansah, da dieser Erfolg durch die Verringerung der sprachlichen Anforderungen erreicht worden sei. Diese Meinung wurde bereits in dieser Arbeit widerlegt. Sie verdeutlicht aber exemplarisch die auch bei der Bewertung des Fernsehens mitschwingende Auffassung, daß eine Sache schon dadurch an Qualität einbüßt oder schlecht ist, weil sie die Masse besitzt. Diese Auffassung teilt die Verfasserin nicht, da dieser Aspekt differenzierter gesehen werden muß, was an dieser Stelle aber nur ansatzweise geschehen kann. Wenn jeder in der Bundesrepublik Deutschland ein Auto besitzt und benutzt, ist das durch den derzeitig noch großen Schadstoffausstoß für die Umwelt schädlich; also

auch für die Masse der Bevölkerung unter ökologischen Gesichtspunkten tatsächlich schädlich. Wenn aber eine möglichst große Zahl der Bevölkerung eine gute Schulbildung hat, dann ist das für einen demokratischen Staat nur von Vorteil, da dieser von der Partizipation seiner Bürger lebt. Dinge, die von ‚der Masse‘ benutzt oder gemacht werden oder die in deren Besitz sind, sind deshalb also per se weder gut noch schlecht. Das gilt auch für die sogenannten Massenmedien. Neben diesem Gesichtspunkt der kulturpessimistischen Vorannahmen zum Begriff ‚Masse‘ ist auch auf einen Aspekt hinzuweisen, der, wie bereits erörtert, besonders zur Zeit der letzten Jahrhundertwende zu der kulturpessimistischen Strömung beitrug: Die Angst vor der Modernität, Industrialisierung und der Technisierung. Die Innovationsskepsis verleitet dazu, technische Neuerungen von vornherein abzulehnen, nur weil die neue Sache vielleicht ungewöhnlich ist und man sich an Altes gewöhnt hatte. In unserem Fall, beschränkt auf Erfindungen im Zusammenhang mit den Massenmedien, sei an Platons grundsätzliche Kritik an der Schrift erinnert, die einen Verlust des Gedächtnisses nach sich ziehe, „[...] weil sie [= die Lernenden, A.T.] im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittelt fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden“ (zit. n. Schlieben-Lange 1983, 52 und auch ff.; vgl. Müller 1990, 305 ff.). Giese (1989, 85) stellt dazu fest: „So wie Platon die Warnung Sokrates‘ vor der zunehmenden Verschriftlichung der Kommunikation schriftlich festhielt, so erarbeiten viele heute ihre Warnungen vor diesen Auswirkungen neuer elektronischer Kommunikationstechnologien mithilfe eben dieser Technologien“ (vgl. dort auch Anmerkung 11). Darüber hinaus muß erwähnt werden, daß die Voraussetzung der Entwicklung des Schreibens weg von einem reinen Zeichenvorgang, den man bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts unabhängig vom Sprechen und Lesen lehrte, die Entwicklung und Verbreitung der Stahlfeder anstelle der natürlichen Feder war. Aber auch hier stößt die technische Innovation nicht gleich auf Zustimmung. Noch 1833 wird z. B. ein Bürgersohn von seinem Vater und von seinem Schreiblehrer getadelt, eine Stahlfeder gekauft zu haben, da diese eine „[...] aussichtslose Spielerei [sei], welche die Hand verderbe und den edlen Gänsekiel nimmermehr zu ersetzen vermöge“ (vgl. Engelsing 1973, 126; Erg. A.T.). Als die Frühform der Fotografie, die nach dem französischen Maler Daguerre 1837 erfundene ‚Daguerreotypie‘ bekannt wurde, schrieb der „Leipziger Stadtanzeiger“ im Jahre 1841, daß sich nach „gründlicher deutscher Untersuchung“ herausgestellt habe, daß es nicht nur unmöglich sei, „flüchtige Spiegelbilder“ festhalten zu wollen, sondern daß dies auch eine „Gotteslästerung“ sei (vgl. Winterhoff-Spurk 1986, 10). Ähnlich negativ wird die Erfindung des Films

1926 in einer „Sittengeschichte des Kinos“ beurteilt: „Wenn ein Menschenkind wöchentlich ein-, zwei-, dreimal ins Kino geht, so wird es schon allein durch die Art der Vorführung, abgesehen vom Inhalt, seelisch zerstört. Mag das Kino noch so anständig sein und ein wohlzensiertes Programm zeigen, die bloße Gewöhnung an die huschenden, zuckenden, zappelnden Bilder der Flimmerwand zersetzt langsam und sicher die geistige und schließlich die sittliche Festigkeit des Menschen.“ (Moreck, zit. n. Winterhoff-Spurk 1986, 12). „„Alles war gegen den Kintopp. Die Zensur . . . , die Polizei, die Feuerwehr, die Presse, die Sprechbühne, der Klerus, die Lehrer, die Eltern. Der Künstler sagte, der Film wäre ein Attentat auf die Nerven und Seele. Der Pädagoge nannte ihn einen Jugendvergifter. Die Moralisten hielten das Kino für den Treffpunkt zweifelhafter Existenzen. . . ‘ faßte Kalbus (1935) die Lage zusammen“ (Winterhoff-Spurk 1986, 18). Seitdem 1952 das Fernsehen in der BRD eingeführt wurde, richten sich die Attacken, wie einleitend zu diesem Kapitel gezeigt wurde, nun gegen dieses Massenmedium; besonders auch seit der Einführung des Kabel- und Satellitenfernsehens (vgl. Winterhoff-Spurk 1986, 23). Auf die mangelnde Fundiertheit der bisherigen populären Untersuchungen werden wir noch genauer eingehen. Bevor wir uns detaillierten Zahlen zum Lese- und Fernsehverhalten widmen, sind die folgenden gesellschaftlichen Entwicklungen hervorzuheben, um zu verdeutlichen, daß man nicht einfach behaupten kann, wir befänden uns heute wegen der Wirkungen des Fernsehens in einer Epoche abnehmender Lesebereitschaft, Lesekraft bzw. Sprachfähigkeit:

- a) Die Dauer des Schulbesuches war noch nie so lange, die Zahl der höheren Bildungsabschlüsse nie so groß wie heute in Deutschland (vgl. Kap. 4.1 dieser Arbeit). Am Ende dieses Jahrhunderts wird jeder 6. Berufstätige über einen Hochschulabschluß verfügen, 1961 war es nur jeder 20. Mehr Kinder und Jugendliche als jemals zuvor sind unter didaktischer Anleitung mit ‚Sprache‘ befaßt.
- b) Die Berufsstruktur hat sich in diesem Jahrhundert gewandelt. Auf landwirtschaftlichem und industriellem Sektor sinken die Beschäftigungszahlen, während die Beschäftigten in den Berufsbereichen Verwaltung, Bildung, Dienstleistungen, soziale Berufe zunehmen. Das sind Berufe, in denen Kommunikation und soziale Kooperation, d. h. sprachliche Fertigkeiten, an Bedeutung gewinnen (vgl. Kübler 1985, 345; Hoberg 1990, 236).

- c) In einer Untersuchung zur „Förderung sprachlicher Kultur in der Bundesrepublik Deutschland“<sup>201</sup> konnte festgestellt werden, daß sich außer der Schule eine große Zahl von Institutionen in der (alten) BRD im weitesten Sinne mit der Förderung sprachlicher Kultur befassen. „Im weitesten Sinn“ bezieht sich auf die Absicht der Erhebung „[...] in einem weitgehend wertfreien Sinn Initiativen zu erfassen, die um die Förderung des sprachlichen Elementes als grundlegender Fertigkeit im Rahmen unserer Kultur bemüht sind“ (Bickes/Trabold 1989, 10). Zahlreiche Volkshochschulkurse, Universitätsprojekte, spezielle Forschungsinstitute, Akademien, sprachwissenschaftliche Gesellschaften, Aktivitäten in diversen Partei- und Gewerkschaftsstiftungen, Kirchen und privaten Initiativen befassen sich mit der Förderung sprachlicher Fähigkeiten. Interessant ist auch hier der festgestellte Widerspruch zwischen den öffentlichen Klagen über ‚Sprachverfall‘ oder sinkende Sprachfähigkeit der Bevölkerung und der Tatsache, daß die in der Untersuchung aufgeführten Institutionen größtenteils über eklatante Geldprobleme bzw. Kürzungen durch die öffentliche Hand klagen. Auf das konkrete Verständnis von ‚sprachlicher Kultur‘ der aufgeführten Institutionen kann an dieser Stelle nicht detaillierter eingegangen werden.<sup>202</sup>

<sup>201</sup> Vgl.: Bickes/Trabold 1989. Diese Studie der Gesellschaft für deutsche Sprache im Auftrag der Robert Bosch Stiftung bezieht sich nur auf die ‚alte‘ BRD. Da es sich um das Ergebnis eines auf vier Monate befristeten Forschungsprojektes handelt, kann davon ausgegangen werden, daß sich noch weitaus mehr Institutionen mit der Förderung sprachlicher Kultur befassen, als in einem Zeitraum von vier Monaten festgestellt werden konnte. Die Ergebnisse wurden allerdings nochmals überarbeitet und das Gebiet der neuen Bundesländer in einer zweiten Projektphase miteinbezogen.

<sup>202</sup> Die Fülle der Aktivitäten sagt natürlich nichts über das jeweilige Verständnis von ‚sprachlicher Kultur‘ und den daraus resultierenden Maßnahmen aus. Auch wenn nach Auffassung der Verfasserin mit dem Terminus ‚Sprachkultur‘ oder ‚sprachliche Kultur‘ im Vergleich zu ‚Sprachpflege‘ eine Assoziation vermieden werden kann, die die Vorstellung von Sprache als Organismus und damit verbundene ‚Verfallsvorstellungen‘ nahelegt, kann durchaus auch die Vorstellung von ‚Sprachkultur‘ bzw. ‚sprachlicher Kultur‘ sich widersprechende Tendenzen der Sprachkultivierungsarbeit nach sich ziehen. So z. B. im Sinne einer „Sprachkultur von oben“ oder einer „Sprachkultivierung durch Sprachkritik“ (vgl. Wimmer 1984, 14). Dazu auch: Greule 1982, 1986, 1987. Er versucht den Assoziationen des historisch problematischen Terminus der ‚Sprachpflege‘ mit der Bezeichnung „moderne Sprachpflege“ zu entkommen. Die wissenschaftliche Diskussion wird zusammengefaßt bei: Bickes/Trabold 1989, 10ff. Man darf in der wissenschaftlichen Diskussion um ‚Sprachkultur‘ gespannt sein, ob und wie sich die von der Prager Linguistik stark geprägten Forschungsarbeiten der ehemaligen DDR im vereinten Deutschland auswirken. Vgl. dazu den Sammelband: Scharnhorst, J./ Ising, E. (Hrsg.) 1976, Grundlagen der Sprachkultur. Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwis-

d) Zahlreiche technische Entwicklungen ermöglichen erst seit diesem Jahrhundert einem möglichst großen Personenkreis, sich mit Lesen und Schreiben zu befassen:

– „Nie zuvor in bundesdeutschen Landen wurde beispielsweise mehr gedrucktes Papier verbreitet und, ökonomisch betrachtet, wohl oder übel konsumiert“ (Dürr, zit. n. Kübler 1985, 345). Erinnert sei auch an die leichte Verfügbarkeit von Büchern durch schnelle Bestellungen in Buchhandel, Bibliotheken oder durch Kopiergeräte.

– Die Entwicklung der Beleuchtung ist ebenso für Lesen und Schreiben von Bedeutung. Die um 1860 verbreitete Petroleumlampe war entscheidend für die Ausdehnung der Lektüre auch in Häusern der Arbeiter und Bauern. Edison erfand 1879 die Glühlampe, und erst seit den 20er Jahren dieses Jahrhunderts konnte sich die elektrische Beleuchtung auch ausbreiten (vgl. Engelsing 1973, 127).

– Da Lesen „kurzfristiger Isolationsmöglichkeiten“ bedarf (vgl. Fritz/ Suess 1986, 47), ist im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung die verbesserte Wohnsituation für die Masse der Bevölkerung im Vergleich z. B. mit den 20er oder 30er Jahren oder auch mit den Kriegs- und Nachkriegsjahren zu berücksichtigen.

– Zwar hatte man seit der Mitte des 13. Jahrhunderts die Brille schon erfunden und auch technisch schon verbessert (vgl. Maas 1985, 64), aber erst das heutige Gesundheitssystem ermöglicht einem großen Personenkreis Untersuchungen und entsprechende Sehhilfen. Gleiches gilt für Schreibgeräte für Behinderte, Blindenschrift und Blindenlektüre u. a.m.

– Wie ebenfalls in Kapitel 4.1 dieser Arbeit im Zusammenhang mit ‚Bildung‘ schon betont wurde, muß hier berücksichtigt werden, daß in einer Demokratie eine Zensur die Verbreitung, die Vielfalt der Lektüre bzw. deren Inhalt kaum einschränken kann. Das heißt, von anfangs rein theologisch ausgerichteten Werken in minimalen Auflagen (vgl. Engelsing 1973, 16f.)<sup>203</sup> entwickelte sich ein vielfältiges Lektüreangebot mit großen Auflage-

---

senschaft. Reihe Sprache und Gesellschaft. Band 8/1 u. 8/2. Berlin.

Sowie auch: Ising, E. (Hrsg.) 1977, Sprachkultur – warum, wozu? Leipzig.

<sup>203</sup> Es läßt sich der Grad der Alphabetisierung aufgrund der unterschiedlichen Einführung der Schulpflicht in Deutschland (vgl. Kap. 4.1 dieser Arbeit) kaum feststellen. Die Verbreitung und Art der Lektüre wird an den Nachlässen einzelner Personen festgemacht. Z. B. waren um 1700 in Frankfurt am Main unter 50 Nachlässen von Kaufleuten 28% ohne Buch, 1750 unter 107 Nachlässen 16% ohne Buch (vgl. Engelsing 1943, 46). Man

zahlen. Bildung wurde aber von der Obrigkeit als gefährlich betrachtet und z. B. 1793 eine Lesegesellschaft in Göttingen als „ein dem Staat gefährliches Institut“ untersagt (Engelsing 1973, 63; Engelsing 1974, 222). Dominant ist die Zensur<sup>204</sup> durch die katholische Kirche, verdeutlicht durch den ersten „Index“ von 1559 bis zur letzten amtlichen Neuausgabe des „Index“ von 1948, die bis 1966 gültig war. Die Zensur durch den Staat wurde in Deutschland erst Ende des 19. Jahrhunderts kritisch erörtert, nachdem sie nach der Französischen Revolution, besonders durch die Karlsbader Beschlüsse (1819/20), verschärft wurde. Die Zensurpolitik der Nazis seit dem 30. Januar 1933, besonders drastisch durch die Bücherverbrennung vom 10. Mai 1933, veranschaulicht eine weitere krasse Einschränkung von Lektüre (vgl. Schütz 1990, 169 ff.). 1954 wurde dann in der (alten) BRD die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften (BPS) gegründet. Eine dort indizierte Schrift ist allerdings auch für Erwachsene nicht mehr zugänglich. Die seitdem in der (alten) BRD vorgenommenen Indizierungen, besonders im pornographischen und seit dem Terrorismus in der BRD durch die RAF auch im ‚linken‘ Bereich (Paragraph 88a, StGB) (vgl. Schütz 1990, 182 ff.), markieren in der Geschichte Deutschlands einen nie vorher dagewesenen Zustand minimaler Zensur.<sup>205</sup>

Bevor wir nun versuchen, uns konkreter den Themenbereichen Lesen, Fernsehen und Schreiben zuzuwenden, sei hier ausdrücklich auch auf die Problematik der Aussagekraft von Zahlen und auf den problematischen Punkt der Methodik bei Umfragen aufmerksam gemacht:

– Lese(r)forschung ist in der (alten)BRD erst seit den 60er bzw. 70er Jahren etabliert (vgl. Steinberg 1984, Franzmann 1978, 152). Es dominiert

---

beruft sich also bei historisch-rückblickenden Aussagen über den Alphabetisierungsgrad der Bevölkerung meistens auf den Nachlaß einzelner Leute, ohne dabei die Gesamtbevölkerung oder Lektüreart (Bibel, Kalender, etc.) zu berücksichtigen.

<sup>204</sup> Vgl. zur Geschichte der Zensur: Schütz 1990.

<sup>205</sup> Diese Aussage gilt nur für die alte BRD. Die Verfasserin möchte gerade im Hinblick auf diesen Faktor der Vielfalt vor einer oberflächlichen Verklärung der ehemaligen DDR zum „Vielleiseland“ warnen, wie oftmals nach der Vereinigung geschehen (vgl. z. B. in: Forum Lesen, 10/91, Stiftung Lesen (Hrsg.) „Leseförderung in den fünf neuen Bundesländern“). Die Stasi-Akte Reiner Kunzes (Kunze 1990) dokumentiert die Bespitzelung, der man als systemkritischer Schriftsteller ausgesetzt war, einprägsam, verdeutlicht aber auch die Bespitzelung der Leser, die Lektüre besitzen oder weitergeben, die dem Staat nicht genehm ist. Das zeigt z. B. folgender Aktenvermerk: „Karl-Marx-Stadt, 7.2.1973. Inoffiziell wurde bekannt, daß die Studentin Rita P. ..., TH Karl-Marx-Stadt, im Besitz von Gedichten des Schriftstellers Reiner Kunze ist und diese an Interessenten weitergibt“ (Kunze 1990, 40).

hier allerdings die Ausrichtung als ‚Buchmarktforschung‘. Umsatzzahlen im Buchhandel bzw. Einschaltquoten beim Fernsehen haben an sich aber keinen Aussagewert zur Lesekultur. Solange Lese(r)forschung hauptsächlich „[...] Marktforschung ist, werden ihre Ergebnisse fast durchweg verzerrt [...]“ (Kaminski 1989, 239). Das bedeutet: wenn der Anteil von Jugendbüchern an der gesamten Buchproduktion in den Jahren 1951 bis 1985 im Schnitt bei 5,3% lag und im Jahre 1985 bei 3,6%, kann man daraus nicht folgern, daß Jugendliche heute weniger lesen als früher (ebda). – Bei all den durchgeführten Untersuchungen ist Skepsis bezüglich der Auftraggeber, deren Intention und den daraus resultierenden Ergebnissen angebracht (vgl. Franzmann 1978, 147f.). Konkret: Eine Institution wie die „Stiftung Lesen“, die angibt: „Zweck der Stiftung ist die umfassende Förderung des Lesens von Buch, Zeitschrift und Zeitung in allen Bevölkerungskreisen sowie die Pflege und Erhaltung einer zeitgemäßen Lese- und Sprachkultur“ und in deren Stifterrat u. a. die Bertelsmann AG, der Börsenverein des deutschen Buchhandels, Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger, FAZ, Verband deutscher Zeitschriftenverleger vertreten sind (vgl. Bickes/Trabold 1989, 84), wird aufgrund dieser Konstellation von vornherein daran interessiert sein, Defizite beim Lesen festzustellen, um dann ‚Abhilfe‘ schaffen zu können. Eine derartige Institution, die hier nur stellvertretend genannt ist, will sich ja nicht selbst überflüssig machen.

– Auch sind Umfragen der Meinungsforschungsinstitute nicht so objektiv, wie die Zahlen vorgeben (vgl. Franzmann 1978, 152ff.), was von Parteien in Auftrag gegebene Umfragen zum beabsichtigten Wahlverhalten immer wieder anschaulich verdeutlichen. So hat das eher als konservativ einzuschätzende Allensbacher Institut sowohl 1968 als auch 1974 durch eine Untersuchung dazu beigetragen, das kulturpessimistische Vorurteil zu bestätigen, das Fernsehen verdränge das Buch und die Lesekultur verfallende. 53% der Befragten hatten 1974 „[...] auf eine entsprechend formulierte Frage geantwortet, sie kämen weniger zum Lesen, seit sie fernsehen. Damit eine vorgebliche Verdrängung des Buches durch das Fernsehen sozial empirisch beweisen zu wollen, ist wissenschaftlich kaum vertretbar“ (Steinberg 1984, 540). Ebenso sind durch das Allensbacher Institut Zahlen publiziert worden, um diese kulturpessimistische These weiter zu stützen, „[...] die ein Musterbeispiel der Irreführung durch demoskopisch erhobene Daten darstellen [...]“ (Steinberg a.a.O.). Nach diesen Zahlen hat angeblich der Kauf im deutschen Versandbuchhandel von 1967 bis 1978 im Verhältnis 10 zu 2 abgenommen, der Versandbuchhandel bestätigt jedoch selbst, daß sein Umsatz im genannten Zeitraum gestiegen sei,



um ca. 63% (Franzmann 1982, 350). Nach Franzmann (a.a.O., 349) ist die Tatsache, „[...] daß die These von den feindlichen Brüdern Buch und Fernsehen in der bundesrepublikanischen Kulturszene auf so fruchtbaren Boden fiel, [...] angesichts der traditionellen Vorliebe der Deutschen für kulturpessimistische Prophezeiungen nicht eben verwunderlich, zumal sie sich jetzt auch auf demoskopische Zahlen berufen konnten.“

– Die Umfragen zu Kommunikations- und Medienverhalten beruhen größtenteils auf Aussagen und Selbstauskünften der Befragten – und dies ist mit Schwierigkeiten verbunden. Wenn 1986 in einer repräsentativen Stichprobe der bundesdeutschen Bevölkerung ab 16 Jahren auf die Frage, „was gehört zu einem Menschen mit Allgemeinbildung?“ 54% der Befragten aus 27 Kriterien an zweiter Stelle „liest viel“ nennen und auf dem vorletzten Rang mit nur 8% „sieht sich viele Fernsehsendungen an“ angeführt wird, dann verdeutlicht dies neben vielen anderen Umfragen das hohe Image des Buches (vgl. Bremerich-Vos 1989, 68f.). Daher wundert es nicht, wenn sich bei einer Umfrage 1986 und 1987 herausgestellt hat, daß ein „[...] Großteil derer, die zunächst das Bücherlesen als ‚regelmäßige Freizeitbeschäftigung‘ genannt hatten, [...] auf eine weitere Frage angaben, in den letzten 12 Monaten kein Buch in die Hand genommen zu haben“ (vgl. Süddeutsche Zeitung 23.8.1989). Die Selbstauskünfte sind geprägt von den gesellschaftlichen Werten und Idealen, denen man entsprechen möchte, die aber nicht immer mit dem eigenen Verhalten in Einklang stehen müssen.

### 5.3.1 Lesen

„Die Figur des individuellen bürgerlichen Lesers, ja überhaupt der einzelnen bürgerlichen Persönlichkeit mit besonderem Erleben, Fühlen und Denken, existierte am Anfang des 18. Jahrhunderts noch gar nicht. Sie konnte erst erwachsen, als im Gefolge der Aufklärung die erlebnishafte und individualisierende Literatur dem Bürger Entfaltung, Vielseitigkeit und Spezialisierung ermöglichte. Die Aufklärung löste ein Schrifttum ab, das einheitlich und nivellierend gewesen war“ (Engelsing 1974, 199). Die historische Betrachtung der Bildungsgeschichte (vgl. auch Kapitel 4.1 dieser Arbeit) verdeutlicht, daß Lese- und Schreibfähigkeit keine konstanten Fähigkeiten sind (vgl. Engelsing 1974, XII), sondern in direkter Wechselbeziehung mit der gesellschaftlichen Entwicklung stehen (vgl. auch Schlieben-Lange 1983). Während Entwicklungsländer die Schriftkultur heutzutage überspringen, zahlreiche Menschen dort ihre Informationen ausschließlich aus dem Radio erhalten, dessen Brei-

tenwirkung unabhängig von einer Alphabetisierung ist (vgl. Fritz/Suess 1986, 101), zeichnet sich unsere Gesellschaft durch das Wechselspiel mehrer Kommunikationsformen aus: „Neben der mündlichen Kommunikation (interpersonal, Telefon) gibt es schriftliche (Briefe, Druckmedien) und die audiovisuellen (Hörfunk, Fernsehen)“ (Fritz/Suess 1986, 105). Aber anstatt nun davon auszugehen, daß die Form unserer pluralistischen Informationsgesellschaft gerade im Vergleich zu anderen Gesellschaftsstadien durch ein gleichwertiges Nebeneinander und Miteinander dieser Kommunikationsformen bestimmt wird, also anstatt von einer Addition der Kommunikationsformen auszugehen, hält sich beharrlich die These, Fernsehen verhindere Lesen; es wird also von einer Substitution des Lesens durch das Fernsehen ausgegangen. Dieser Argumentation wird durch einen grundlegenden Denkfehler gestützt: In einer Studie wurde festgestellt, daß vom Fernsehen mancherlei Anregungen zum Bücherlesen ausgehen, und daß der Durchschnittshaushalt im Besitz von 186 Büchern<sup>206</sup> ist (vgl. Franzmann 1982, 350). 43% der Bevölkerung sind Selten- bzw. Nichtleser. Die durchschnittliche Nutzungszeit für Bücher in der Gesamtbevölkerung liegt bei 18,5 Stunden pro Kopf im Monat, dabei entfallen allerdings auf die intensiven Buchleser 43 Stunden und auf die selten Lesenden 4 Stunden. Weiterhin stellte man fest, daß die intensiven Buchleser 38 Stunden im Monat fernsehen und die seltenen Leser 49 Stunden, d. h. die seltenen Leser sehen zwölfmal so viel fern wie sie lesen. Bei dieser Gruppe kann man aber nicht davon sprechen, daß die Lektüre durch das Fernsehen verdrängt worden sei. „Denn wer mag unterstellen, daß die selten lesenden Vielseher von heute automatisch Vielleser wären, wenn es das Fernsehen nicht gäbe?“ (Franzmann 1982, 352). Gerade wenn man sich die Bildungs- und die soziale Situation der Bevölkerung noch zu Anfang dieses Jahrhunderts vergegenwärtigt, wird deutlich, daß man davon nicht ausgehen kann.<sup>207</sup> Weiterhin ist in all den öffentlichen Äußerungen von ‚dem Lesen‘ und ‚dem Fernsehen‘ die Rede ohne Differenzierungen nach Inhalt. „[...] man [redet, Erg. A.T.] sich und anderen unbekümmert ein, schlechte Sendungen (als gäbe es keine guten) verhinderten die Lektüre guter Bücher (als gäbe es keine schlechten), appelliert [...] unterschwellig an das antiquierte, aber gewiß virulente Gefühl der Rezipienten, Lesen verhielte sich zu Fernsehen wie Kultur zu Zivilisation, schließt einfach die Augen vor der unbestreitbaren Tatsache, daß auf der gan-

<sup>206</sup> Das Buch ist also ein Massenmedium.

<sup>207</sup> Denn neben der Bildung ermöglicht die Verkürzung der Arbeitszeit, die Art der Arbeit und die wachsende Freizeit von heute überhaupt eines der Medien zu nutzen, wobei gerade auch zeitliche und formale Flexibilität im Umgang mit der Freizeit die Nutzung der Medien bestimmt (vgl. Neumann-Bechstein 1984).

zen Welt mit zunehmender Verbreitung des Fernsehens immer mehr Bücher gekauft werden, und versucht die eigenen Vorurteile durch demoskopische Zeitbudgets ‚empirisch‘ zu erhärten“ (Steinberg, zit. n. Franzmann 1978, 165). Um aber überhaupt Wertungen vornehmen zu können, muß man sowohl die Printmedien als auch die Fernsehsendungen inhaltlich differenzieren, was im Falle der Printmedien zumeist bei Umfragen zumindest in der Differenzierung Belletristik, Fachbuch, Zeitschrift geschieht, im Falle der Umfragen zu Fernsehen aber nicht (vgl. Weiß 1978, 109). Die Alternative heißt eben nicht, wie öffentliche Äußerungen suggerieren: Dallas sehen oder Goethe lesen, sie kann ebenso gut heißen: Monitor sehen oder Groschenromane lesen. Bei vergleichbarem Inhalt stellt sich also die Frage, ist Groschenromanlesen dann immer noch ‚besser‘ als Dallassehen und ist es ‚besser‘ ein Buch über Auschwitz zu lesen als diesbezügliche Dokumentaraufnahmen im Fernsehen zu sehen? Abgesehen von der Wertungsproblematik, was heißt ‚besser‘, für wen und wofür, zeigt sich bereits anhand solcher nur andeutungsweise formulierten Überlegungen, wie problematisch es ist, Lesen pauschal als etwas Positives und Fernsehen als etwas Negatives zu bewerten (vgl. auch Franzmann 1982, 352). Es gilt also zwischen einem Medienangebot und der Mediennutzung zu unterscheiden. Bestimmte Medien- und Kommunikationsangebote sind in stärkerem oder weniger starkem Maße austauschbar (vgl. Weiß 1978, 118ff.): Zwischen Büchern, Gesprächen und tagesaktuellen Medien herrscht eine geringe Austauschbarkeit und daher besteht keine Konkurrenz, eine relative Austauschbarkeit besteht zwischen Zeitschriften und tagesaktuellen Medien einerseits und zwischen Zeitschriften und Büchern andererseits (daher Konkurrenz) und eine starke Austauschbarkeit herrscht zwischen den tagesaktuellen Medien, Tageszeitungen, Hörfunk und Fernsehen und dementsprechend auch eine starke Konkurrenzsituation. Aus dieser Erkenntnis heraus fragt man sich, ob Lesen bezogen auf tagesaktuelle Informationen denn noch die Bedeutung hat wie im vorelektronischen Zeitalter, da man heute aktuelle Informationen schneller sehen oder hören kann, als sie gedruckt werden können (vgl. Franzmann 1982, 352). – Aber auch im Zusammenhang mit Informationen aus dem nicht tagesaktuellen Bereich gibt es Auffassungen, die den Stellenwert des Buches angreifen, da in unserem elektronischen Zeitalter die Lebens- und Denkbereiche sowohl durch eine ungeheuer große Informationsbeschleunigung als auch durch eine Denkbeschleunigung bestimmt werden, erscheint manchem Kritiker die Zeitspanne zwischen dem Abfassen eines Zeitschriftenmanuskriptes oder eines Buches als zu lange und es wird beispielsweise vorgeschlagen, daß das Übermitteln von Informationen ohne Materialtransport erfolgen solle (vgl. Nänny in: Fritz/Suess 1986, 166). Die

Informationsaufnahme ist natürlich auch wieder vom Lesen abhängig. – Angesichts der leichten Austauschbarkeit der Medien im Unterhaltungsbereich kann man m.E. der These zustimmen, daß es „[...] für die gesellschaftliche Relevanz dieser Kulturtechnik wenig wichtig bis gleichgültig [ist, Erg. A.T.], ob das Lesen von Unterhaltungsliteratur abnimmt [...]“ (Fritz/Suess 1986, 168). Man darf nämlich den Faktor ‚Unterhaltung‘ beim Lesen nicht einfach ausklammern. So wurde in den Leihbüchereien in der Zeit um 1800 weder Schiller, Goethe noch Wieland verlangt, sondern hauptsächlich Ritter-Romane und Geistergeschichten (vgl. Engelsing 1974, 235); die Tatsache, daß heute über 300 Mio. Heftromane (Liebes-, Arztroman; Krimi, Science Fiction, Wild-West-Hefchen) in der (alten) BRD verkauft und gelesen werden, verdeutlicht diese starke Unterhaltungsfunktion des Lesens auch in heutiger Zeit (vgl. Der Spiegel 1988, 42 und 43).<sup>208</sup>

Man muß sich also vergegenwärtigen, daß es mindestens zwei Möglichkeiten gibt, die Funktion des Lesens zu charakterisieren: nämlich die passive Tendenz des Ablenkens (Entspannung) und die aktive Tendenz des Hinlenkens (Information) (vgl. Fritz/Suess 1986, 120). Spätestens an dieser Stelle fragt man sich nach dem Wert des Lesens, der ja, wie die Beispiele zeigten, immer als etwas Hohes angesehen wird. In einem kulturpolitischen Wörterbuch wird Lesen definiert als: „Sinnentnahme aus gedruckten und geschriebenen Sprachzeichen“, wobei die Informationsaufnahme und die Informationsverarbeitung als ein „aktiver Vorgang seitens des Lesers“ beschrieben wird (Franzmann zit. n. Fritz/Suess 1986, 11). In einer Zusammenfassung beschreibt Franzmann (1978a, 183) den Wert des Bücherlesens (pauschal) wie folgt:

- „Lesen ist abhängig von innerer Motivation und Leistungsbereitschaft, von aktivem Verhalten – und festigt gleichzeitig diese Eigenschaften;
- Lesen übt die Fähigkeit zur Distanz und Relativierung, zu Kritik und Kreativität, zu Offenheit gegenüber Neuem;
- Lesen eröffnet die Möglichkeit, Erfahrungen leichter einordnen zu können;

<sup>208</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.3.4.1 dieser Arbeit: Baden-Württemberg und die Streichung der Trivialliteratur aus dem Lehrplan. Vgl. besonders: Der Spiegel 1988, 42, Seite 122: Die Gefahr der unkritischen Übernahme eines überkommenen Tugendkataloges, der in diesen Hefromanen publiziert wird und die Klischees die darin Verbreitung finden (uneheliches Kind = Schande; Emanzipation, Abtreibung, Homosexualität = Böse). Vgl. auch zu diesen „eskapistischen Bedürfnissen“ Fritz/Suess 1986, 122.

- Lesen eröffnet die Möglichkeit zu selbständigem, lebenslangem (kognitiven und affektivem) Lernen und erhöht damit die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit;
- Lesen erhöht die Kommunikationsfähigkeit des Lesers generell, relativiert die eigene Sprache und sensibilisiert für andere Sprachmöglichkeiten.“

Nach Fritz/Suess (1986, 110ff.) kann man folgende Funktionen des Lesen festmachen:<sup>209</sup>

- a) Funktion der Speicherung von Wissen
- b) Funktion der Fixierung von Werten und Normen (historische Kontinuität, Entlastung des Gedächtnisses)
- c) Funktion der Verbindung der Vergangenheit mit der Gegenwart
- d) Funktion der Erweiterung der Realität (Lektüre = Nacherleben; Hörfunk und Fernsehen = Miterleben; Horizonterweiterung auf zeitlicher Ebene)
- e) Funktion der Gesellschaftsbildung bzw. Integrationsfunktion
- f) Informationsfunktion
- g) Funktion der Analyse und des kritischen Denkens
- h) Sozialisationsfunktion.

Nach Franzmann (1978a, 182)<sup>210</sup> verlangt die moderne Gesellschaft vom Individuum die Persönlichkeitsmerkmale:

- „*Offenheit* gegenüber neuen Erfahrungen (psychische und soziale Mobilität)
- *aktives Verhalten* gegenüber der Umwelt, ausgeprägte Leistungsorientierung
- *Fähigkeit zur Integration* neuer Informationen- und Handlungsanforderungen
- *Unabhängigkeit* von nichtsachbezogener Autorität – *Toleranz*
- Überzeugung von der Wirksamkeit *rationalen Problemlösungsverhaltens*

<sup>209</sup> Die kategorisierenden Benennungen a – h stammen von der Verfasserin; aus a folgt b etc..

<sup>210</sup> In der Form auch von Fritz/Suess 1986, 134 nochmals unverändert übernommen.

- Fähigkeit zur *Individualisierung* zur Selbst- und Fremdverantwortlichkeit.“

Franzmann führt aus, daß diese Verhaltensanforderungen nur durch „lebenslange Lernvorgänge“ erworben werden können und daß „[...] das Lesen von Büchern diese genannten Persönlichkeitsmerkmale fördern kann [...]“ (Franzmann 1978a, 182). Psychologische Untersuchungen von Groeben und Scheele (vgl. Fritz/Suess 1986, 35ff.) manifestieren die These, daß aktive Leser entgegen übliche Klischees vom introvertierten Einzelgänger auch aktive Menschen sind<sup>211</sup>, da die wichtigste Motivation zu lesen „[...] das Bedürfnis die Umwelt in unabhängiger kognitiver und emotionaler Verarbeitung eigenständig zu bewältigen [ist, Erg. A.T.]“ (a.a.O. 37). Nach ihren Untersuchungen zeigen Leser soziale Aufgeschlossenheit und Nichtleser eher Tendenzen zu angepaßtem Verhalten. Die positiven Aspekte des Lesens und die Tatsache, daß „die Persönlichkeitsstruktur des Lesers [...] in der Literatur vielfach als unentbehrlich für die Demokratie angesehen [wird]“ (Fritz/Suess 1986, 136), können an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Dennoch seien auch hier einige kritische Bemerkungen erlaubt: Zwar wird in der Bewertung der Forschungsergebnisse ein Zusammenhang hergestellt „[...] zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, die für ein optimales gesellschaftliches Handeln wichtig erscheinen, und dem Lesen. *Die Kausalität dieser Verbindung konnte bisher jedoch nur durch Schlußfolgerungen belegt werden.* Fest steht, daß Leser durch die Handlung des Lesens besser befähigt werden, am gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß zu partizipieren. Zumindest läßt sich ein Zusammenhang erkennen zwischen dem Lesen und einer bestimmten Art zu denken, die darauffolgende Handlungen formt. Das Lesen könnte sich als Bedingung für ein adäquates Verhalten in der Gesellschaft erweisen, in dem es darüber hinaus möglicherweise noch die wünschenswerte Persönlichkeitsstruktur prägt. *Durch die Vielzahl möglicher anderer Einflüsse läßt sich eine derartige Folgerung jedoch kaum nachweisen*“ (Fritz/Suess 1986, 137; Hervorheb. A.T.). Es besteht also, wie dieses längere Zitat verdeutlichte, die Gefahr, daß Schlußfolgerungen bezüglich der Persönlichkeitsstruktur von

<sup>211</sup> Vgl. auch die Ausführungen zu den diversen Untersuchungen bei Steinberg 1984, 542: „Buchkäufer sind offenbar durchweg und in jeder Hinsicht aktiver, ob es sich um Tanzen oder Museumsbesuche, um Singen oder Häkeln, um Briefmarkensammeln oder Parteilpolitik handelt. [...] Für das Lesen kommt es nicht auf die Zeit an, die jemand hat oder nicht zu haben meint, sondern allein auf die Zeit, die er sich nimmt“. Diese These, die in der Forschung auch auf den Bereich des Fernsehens Anwendung findet (wer viel liest, sieht auch viel fern; vgl. Fritz/Suess 1986, 140), läßt sich durch die Formel aus der angelsächsischen Forschung „the more – the more“ umschreiben.

Lesern gezogen werden, die durch zirkuläre Argumentationen gewonnen werden. Vielleicht formt nicht das Lesen eine gewisse Persönlichkeitsstruktur, sondern es bedarf umgekehrt erst einer gewissen Persönlichkeitsstruktur, um überhaupt zu lesen. Vielleicht bedarf es auch einer bestimmten Art zu denken, um zu lesen, und nicht umgekehrt. Auch in derartigen Äußerungen und Spekulationen ist die Frage nach dem Lektüreinhalt bzw. nach dem Lesestoff nicht geklärt, ja sie wird nicht einmal thematisiert. Eine Aussage, wie sie Franzmann (1978a, 189) formuliert, mag auf den ersten Blick gefällig und einleuchtend klingen: „Wer den informierten, selbstbewußten, autonomen, mit einem Schlagwort: mündigen Staatsbürger will, darf am Schicksal von Buch und Lesen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Bundesrepublik Deutschland nicht desinteressiert sein.“ Dieser Satz hat aber zuerst einmal überhaupt keinen Aussagewert, solange nicht nach dem Lesestoff gefragt wird. Lesen wovon trägt zu Informiertheit, Selbstbewußtsein, Autonomie und Mündigkeit bei? Lesen von Fachbüchern, Groschenromanen, Klassikern, Gebrauchsanleitungen, Illustrierten, Fachzeitschriften oder Bildschirmtexten? Eine aussagekräftigere Differenzierung wäre hier dringend erforderlich.<sup>212</sup> Ein weiteres Problem ergibt sich aus dieser Undifferenziertheit bzw. es liegt der Verdacht nahe, daß zahlreiche Autoren, die sich mit der Wirkung des Lesens befassen, einen speziellen Lesestoff vor Augen hatten, ohne diesen explizit zu nennen. So sind m. E. Äußerungen wie die folgenden unter diesem Aspekt zu relativieren:

- „Lesen übt die Fähigkeit zur Distanz und Relativierung, zu Kritik und Kreativität, zu *Offenheit gegenüber Neuem*“ (Franzmann 1978a, 183; Hervorheb. A.T.)
- „Das Buch ist ein ‚apersonaler Lehrer‘, der dem Lernenden einen wesentlich größeren Freiheitsspielraum läßt als der menschliche Lehrer:

<sup>212</sup> Hier wäre auch weitere Forschung in der Neurobiologie notwendig, falls man die These vertritt, Lesen sei generell ungeachtet des Inhalts für den Menschen positiv, denn auch hier liegen keine Ergebnisse vor: „Über die Gründe für das relative Desinteresse der Neurobiologen am Thema Lesen kann man nur spekulieren. Doch dürfte die Tatsache, daß die bereits vorliegenden Erkenntnisse von der psychologisch und pädagogisch orientierten Leseforschung anscheinend nicht zur Kenntnis genommen wurden, nicht eben förderlich gewesen seien. Deshalb liegen lediglich einige Untersuchungen vor über die unterschiedlichen Durchblutungsmuster beim stummen und lauten Lesen, *nicht aber* beispielsweise, was sich doch direkt anböte, *über die unterschiedliche Hirnaktivität beim Lesen leichter und schwieriger Texte oder über Durchblutungsmuster während des Lesens, bei Analphabeten, bei verschiedenen Lesertypen (geübt – ungeübt) usw.* [...]“ (Opolka 1987, 172; vgl. auch ff.; Hervorheb. A.T.).

jener ist weniger autoritär und manipulativ, läßt dem Lernenden mehr Selbständigkeit und fordert größere Ich-Leistungen. „Lesen entspricht damit der modernen Tendenz zur Abwehr von autoritären Verhaltensweisen“ (Meyer zit. n. Franzmann 1978a, 183).

- „In keiner Weise sind Bücher dazu geeignet, Menschen verfügbar zu machen. Texte appellieren allenfalls und richten sich immer indirekt an die reflektorische Instanz, sind niemals Botschaften an sich so wie es Bilder und Töne sein können“ (Weidhaas, zit. n. Fritz/Suess 1986, 133).

Diese und ähnliche Äußerungen, wie z.B. die von Stolze, „es [das Lesen; A.T.] erlaubt dem Leser ein kritisches Vergleichen von Äußerungen, Überprüfen von Argumenten“ (zit. n. Fritz/Suess a.a.O.), legen den Verdacht nahe, daß die Verfasser dabei ihr eigenes Leseverhalten bzw. ihre eigene Lektüre zum Maßstab machen. Denn gerade das letzte Zitat scheint auf das Lesen von *wissenschaftlicher* Lektüre bezogen. Es muß darüber hinaus bezweifelt werden, ob „Offenheit gegenüber Neuem“, Abwehr von autoritärem Verhalten und frei von der Gefahr zu sein, manipuliert zu werden, per se Folgen des Lesens sind. Im Gegenteil bestärken z.B. gerade Groschenromane althergebrachte Vorstellungen von gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Der Spiegel 42/43 1988), Lesen von politischer Lektüre dient gerade in totalitären Staaten mit Zensur bzw. eingeschränkter Pressefreiheit besonders der Manipulation und politische Texte werden verfaßt, um Menschen gerade für die eigenen Ideen verfügbar zu machen; auch beim Lesen von religiösen Schriften muß m.E. gefragt werden, ob dies nicht eher autoritäre und starre Verhaltensweisen bestärkt als diese abzuwehren. Diese Überlegungen können hier nicht weiter vertieft werden. Es sei aber aufgrund anhaltender Konfliktsituation zwischen islamischen und nicht islamischen Staaten in diesem Zusammenhang auf die Ausführung von Gessinger (1986, 140) aufmerksam gemacht: „Eine Gesellschaft, die sich hauptzeitig auf Bücherwissen verläßt, erfährt die Gegenwart in Begriffen der aufgeschriebenen Vergangenheit, daher die Langlebigkeit von Ideologien. Bestes Beispiel sind Religionen, wie das Christentum oder der Islam, die sich auf die Schrift berufen, und zumindest das Christentum unternimmt seit der Neuzeit verzweifelte Anstrengungen, die Schriftauslegung zu ‚modernisieren‘ (dies auch ein Begriff, der erst in (teil)literarisierten Gesellschaften seinen kulturkritischen Sinn bekommt). In schriftlosen Kulturen vollzieht sich die Bearbeitung von Wissen nach dem Prinzip der ‚strukturellen Amnesie‘ [...]. Dieses Prinzip macht die orale



Tradition flexibel genug, um sich veränderten Situationen anzupassen“.<sup>213</sup> Trotz all dieser Vorbehalte (vgl. auch Franzmann 1978, 166), die teilweise in Untersuchungen auch berücksichtigt wurden (vgl. Franzmann 1982, 352)<sup>214</sup>, sei hier auf grundsätzliche Ergebnisse der Leserforschung hingewiesen:<sup>215</sup>

1. Zwei Drittel der Erwachsenen besitzen und lesen zumindest gelegentlich Bücher.
2. Gut 40% der Erwachsenen sind Gewohnheitsleser.
3. Lesen ist vom sozialen Status abhängig (vgl. auch Fritz/Suess 1986, 45ff., d. h. auch abhängig von der Formalbildung, Alter und besonders der Sozialisation im Elternhaus. Zur Rolle der Familie besonders: Köcher 1988 und Franzmann 1989).
4. Aus 3. wird deutlich, daß rund ein Drittel der Befragten mit Volksschulabschluß, zwei Drittel mit Mittelschulabschluß und 80% der Personen mit Abitur zu regelmäßigen Lesern gehören.
5. Je größer der Wohnort, desto größer die Leserdichte.
6. Je jünger die Leser, desto mehr lesen sie. Jugendliche, die viel lesen, gestalten auch ihre Freizeit aktiver im Vergleich zu Wenignutzern oder Nur-Sehern (vgl. Franzmann 1989, 91). Diese Tatsache, „[...] daß junge Menschen mehr lesen als alte, auch wenn das landläufige Vorurteil, die Jugend habe die Beziehung zum Buch verloren, überall zäh weiterlebt [...]“ (Steinberg 1984, 537), muß m. E. besonders hervorgehoben werden. Man kann gerade bei Jugendlichen (vgl. Kaminski 1989) nicht von einem Ende der Lesekultur sprechen. Aufgrund einer divergierenden Entwicklung ist eher davon auszugehen, daß sich der Stellenwert des Lesens wandelt: „Auf der einen Seite relativieren neue Medienangebote die traditionelle Bedeutung des Lesens; auf der anderen Seite wachsen der Schriftkultur im Zuge der weitergehenden

<sup>213</sup> Die Verfasserin betont, daß sie hier nicht die „Gefahr der Romantisierung“ (vgl. Maas 1985, 59ff.) schriftloser Zeiten und Kulturen übersieht. Gessingers Ausführungen dienen jedoch dazu, die Rolle des Buches bzw. Bücherschreibens und Lesens auch einmal unter einem negativen Aspekt zu diskutieren und zwingen dazu, präzise zu differenzieren, was mit ‚Lesen‘ gemeint sein soll, statt ihm pauschal einen positiven Wert zu unterstellen und dies womöglich noch der negativen Tätigkeit ‚Fernsehen‘ gegenüberzustellen.

<sup>214</sup> Franzmann führt aus, daß bei Allensbach nach Bücherlesen und bei Infratest nach der Nutzung bzw. Verwendung und dem Gebrauch von Büchern gefragt wird.

<sup>215</sup> Die Kernergebnisse werden wörtlich übernommen von Franzmann 1978, 167ff., und durch Ergebnisse neuerer Untersuchungen ergänzt.

Verschulung der Adoleszenz neue Leserkreise zu“ (Zinnecker, zit. n. Kaminski 1989, 242ff.). Ein vom Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit in Auftrag gegebenes Forschungsprojekt, durchgeführt an der Universität Bielefeld (vgl. Informationen 3.10.1989 6ff.), verdeutlicht, daß Jugendliche heute viele verschiedene Medien besitzen und bedienen, und daß die Faszination, die von den Bildschirmmedien ausgeht, Bücherlesen nicht einschränkt. „Vielmehr gilt, daß Interesse und aktiver Umgang mit vielen Medien genau bei den Jugendlichen vorzufinden sind, die sich mit anderen Dingen (Schreiben, Basteln, Sport, etc.) beschäftigen, Kontakte zu Gleichaltrigen pflegen, in Jugendgruppen mitarbeiten oder in Vereinen sind. Mediennutzung geht generell nicht zu Lasten anderer Mediennutzung (Computernutzer z. B. lesen durchschnittlich nicht weniger als andere Jugendliche) und ersetzt auch nicht personale Beziehungen. Im Gegenteil weist eine unterdurchschnittliche (und einseitige) Mediennutzung zumeist auf einen insgesamt unterdurchschnittlichen Aktivationsgrad Jugendlicher hin“ (a.a.O., 8). Aussagen zum angeblichen Nicht-Leseverhalten Jugendlicher und negative Bewertungen müssen also einerseits im Rahmen des in 5.1.3 beschriebenen Generationenkonfliktes gesehen werden, andererseits können sie auch auf eine Unsicherheit der Erwachsenen und älteren Menschen im Umgang mit neuen Medien zurückzuführen sein, mit denen sie selbst nicht aufgewachsen sind, durch deren immer schnellere Entwicklung sie überfordert werden bzw. deren Wirkung sie aus Mangel an eigener Erfahrung nicht einschätzen können.<sup>216</sup>

7. Das Image des Lesers ist positiv. Literaturkonsum und Sozialprestige stehen in einem deutlich erkennbaren Zusammenhang.
8. Lesen steht in Konkurrenz mit anderen Freizeitbeschäftigungen, wobei die Lesezeit von dem subjektiven Gefühl über genügend Freizeit zu verfügen abhängt und nicht von der tatsächlichen Freizeit.
9. Zwischen Buchlesen und Fernsehen besteht ein ‚Sowohl-Als-Auch-Verhältnis‘. Vielleser sehen genauso viel fern wie Wenigleser.
10. Als Idealtypus des Lesers gilt der vielseitig interessierte Leser im Unterschied zum reinen Krimileser einerseits und zum Fachleser andererseits, dem es um reines Lernen und um Fakteninformation per Buch geht.

<sup>216</sup> Vgl. dazu z.B. Zeitter 1987, 172. Er zeigt auf, daß diejenigen, die mit dem Medium Fernsehen aufgewachsen sind, damit auch gezielter umgehen.

Es konnten, bedingt durch den thematischen Rahmen dieser Arbeit, nur einige Überlegungen und Probleme zum Thema ‚Lesen‘ angeschnitten werden, die der weiteren Vertiefung bedürfen. So weist auch Franzmann (1989, 97) darauf hin, daß der Forschungsbedarf gerade zu diesem Thema noch groß ist. Es liegt keine Langzeituntersuchung vor – etwa nach dem Muster der Studie „Massenkommunikation 1964 – 1985“ –, die sich in ähnlicher Weise mit dem Lesen befaßt. Die Ergebnisse vorhandener Untersuchungen lassen jedoch trotz der geäußerten Vorbehalte den Schluß zu, daß „[...] Bürger, die eine Lesekompetenz besitzen, [...] sich darüber hinaus durch aufgeschlossenes und aktives Verhalten aus[zeichnen], was ihnen die allgemeine Partizipation am gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß erleichtert“ (Fritz/Suess 1986, 179). Unter diesem Aspekt der Partizipation wäre es wichtig, daß ein übergeordnetes Theoriekonzept als Rahmen weiterer Forschung gewählt würde, das, einem handlungstheoretischen Ansatz folgend, „[...] das Leseverhalten als Teil und Bedingung des gesamten Kommunikationsverhaltens versteht [...]“ (Fritz/Suess 1986, 179). Eine daraus resultierende und noch genauer zu spezifizierende Forderung nach ‚Leseförderung‘ wäre ein Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit der Bürger in einem demokratischen Staat, da sie lernten, die verfügbaren Medien gleichermaßen zu nutzen und dadurch aktiver am gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß teilzunehmen. Anstelle unbelegbare und vereinfachende Schlußfolgerungen zu ziehen, wäre es notwendig, auf die neuen Formen des Lesens einzugehen, wie sie die neuen Technologien erfordern.<sup>217</sup> Denn auch für die Benutzung der neuen Speichermedien bedarf es der Beherrschung der Kulturtechnik Lesen, um diese für sich überhaupt nutzbar zu machen. „Nicht der Gebildete, sondern derjenige, der sich das Wissen zugänglich machen kann, ist der Wissende, der die ‚knowledge power‘<sup>218</sup> besitzt (Fritz/Suess 1986, 163).

<sup>217</sup> Dabei darf man m.E. nicht über das Ziel hinausschießen und annehmen, *Computerbenutzung* sei gleichzusetzen mit Spezialistentum im Informatik-Bereich und daraus dann die Furcht ableiten, der Gesellschaft drohe eine Aufspaltung in *Analphabeten* und *Informatik-Spezialisten* (vgl. Fritz/Suess 1986, 170). Es ist durchaus etwas für Spezialisten, Computerprogramme selbst zu schreiben, aber die Textverarbeitung mit dem Computer wird dagegen immer leichter zu handhaben und die Möglichkeiten der Textverarbeitung für den einzelnen, auch aufgrund sinkender Preise im Computer-Bereich, immer vielfältiger.

<sup>218</sup> Fritz/Suess (1986, 145) weisen darauf hin, daß in der bisherigen Leserforschung der Begriff der *Bildung* im Mittelpunkt stand und in der ‚knowledge-gap-Forschung‘ der Begriff des *Wissens*. Zur Hypothese von der wachsenden Wissenskluft („increasing knowledge gap“), die unter dem Einfluß der Massenmedien und vor allem der Printmedien zwischen Inhabern eines hohen Bildungsniveaus und sozioökonomischen Status‘ und den Trägern

### 5.3.2 Fernsehen

Die Themenstellung der Arbeit verlangt auch bei der Behandlung dieses Punktes eine Reduzierung auf grundsätzliche Gedanken unter dem Aspekt der zu Beginn von Kapitel 5.3 zitierten populären Annahmen (Postman, Schöne), Fernsehen verhindere das Lesen bzw. trage zur Verringerung sprachlicher Fähigkeiten bei. Im letzten Kapitel dieser Arbeit wurden bereits einige Ergebnisse vorgestellt, die verdeutlichen, daß man nicht von der Annahme ausgehen kann, daß die Zeit, die mit Fernsehen verbracht wird, früher mit Lesen genutzt worden wäre. Darüber hinaus legten sie auch dar, daß man heute, gerade bei den jüngeren Menschen, von der Nutzung vielfältiger Medien ausgehen muß. Es ist also wichtig, sich von dem Gedanken der *Mediensubstitution* zu lösen und stattdessen von einer *Medienaddition* auszugehen. Eine Langzeitstudie, die die Massenkommunikation von 1964 bis 1980 untersucht (Kiefer 1981; hier: Thesen 216f.), untermauert diese Tendenz. – Es ist wichtig zu erwähnen, daß sich für die quantitative Mediennutzung Grenzen abzeichnen, insbesondere ist das Fernsehen davon betroffen. Immer mehr Leser lesen Tageszeitungen, jedoch mit stagnierendem Zeitaufwand;<sup>219</sup> besonders wichtig ist hier der Lokalteil.

---

eines weniger hohen Bildungsniveaus und sozioökonomischen Status' herrschen soll, vgl.: Saxer 1978, Bonfadelli 1978. Winterhoff-Spurk (1986, 155ff.) relativiert aufgrund weiterer Untersuchungen diese Hypothese, die er als „Mittelschicht-Phänomen“ bezeichnet: „Mit den sprachlichen Ausdrucksweisen dieser Schicht wird gefragt, ob die *für sie interessanten Wissensbereiche* in der Unterschicht zur Kenntnis genommen werden“ (Hervorheb. A.T.). Er schlägt daher die Bezeichnung „Wissensunterschiede“ (knowledge difference) anstelle der Bezeichnung „Kluft“ vor (a.a.O., 161). Untersuchungen zeigten, daß *Interesse* an bestimmten Themen einen „[...] größeren Einfluß auf die Entstehung, Vergrößerung oder Verringerung einer Wissenslücke hat als die Sozialschicht, [...] weniger die intellektuellen Fähigkeiten und die schulische Ausbildung [sind] als Gründe für die Wissenslücke anzusehen [...], sondern eher die geringeren Sehzeiten mangels Interesse. [...] Ein weiteres Problem liegt bei den verwendeten *Befragungs-Methoden*: Läßt man die Angehörigen der unteren sozialen Schichten die Antworten in ihren eigenen Worten geben, so verringern sich die Effekte gegenüber vorformulierten Antworten. [...] Ferner beeinflußt die jeweilige Definition dessen, was unter *Wissen* verstanden werden soll, die Ergebnisse: Faktenwissen („knowledge of“) ist bei niedrigeren Sozialschichten eher vorhanden als Wissen über Strukturen und Zusammenhänge („knowledge about“). Schließlich bewirkt auch die hohe Publizität eines Themas über eine längere Zeit eher eine Reduzierung der Wissenslücke [...]“ (Winterhoff-Spurk 1986, 160f.).

<sup>219</sup> Die verkaufte Auflage der Tageszeitungen ist von 1950: 11,1 Mio. auf 1988: 20,6 Mio. kontinuierlich gestiegen (Tabelle in der RNZ, 22.6.1989).

– 94% der Bundesbürger werden an einem durchschnittlichen Werktag von den Massenmedien politisch informiert, insbesondere vom Fernsehen. Die politische Bindung an das Medium ist höher als das Interesse an Unterhaltung, das rückläufig ist.

– Die Zahl der politisch Interessierten hat sich erhöht, gerade Jüngere gehen jedoch skeptischer mit dem Medium um.

– Zwischen 1964 und 1980 haben allerdings bei den Bundesbürgern Fernsehen, Hörfunk und Tageszeitung an Akzeptanz in ihrer Funktion als Vermittler von politischer Information verloren. Das Vertrauen in die Berichterstattung der Medien schwindet aber gerade bei jüngeren Bundesbürgern.

– In Langzeituntersuchungen von Noelle-Neumann wurde festgestellt (vgl. Franzmann 1989, 88), daß in der Bevölkerung das Interesse an der Politik mit der Einführung des Fernsehens angestiegen ist, daß das Wissen über Politik hingegen nicht angewachsen war. Wer sich außerdem noch lesend politisch informiert, weiß mehr als der, der sich ausschließlich über das Fernsehen informiert.

– Eine Züricher Studie (vgl. Franzmann 1989, 88ff.) stellt fest, daß Bildung und Lesezeit zusammenhängen, daß die Fähigkeit zur Informationsaufnahme bzw. zur Aufnahme von Wissen aus Fernsehsendungen bei den befragten Schülern von Bildung und Leseintensität abhängig ist. Bei einer dementsprechenden Frage verfügten nur vier Prozent der Hauptschüler, aber 45 Prozent der Gymnasiasten über einen höheren Gesamtwissensstand, nachdem sie eine entsprechende Sendung im Fernsehen sahen. Das Ergebnis dieser Studie lautet zusammengefaßt: „Das habituelle Lesen scheint einen signifikanten Einfluß auf die Informationsaufnahme und die damit einhergehenden Lernprozesse zu haben. Für das Lernen beim Fernsehen ist es offenbar unwichtig, ob jemand regelmäßig oder wenig fernsieht. Habituelle Fernsehnutzung scheint demnach weder die Fertigkeiten im Umgang mit dem Medium Fernsehen zu verbessern noch zu einer informationsbetonenen Sehmotivation beizutragen“ (Bonfadelli/Saxer, zit. n. Franzmann 1989, 90).

– Im Zusammenhang mit dieser Thematisierung der Aufnahme von Wissen aus dem Fernsehen sei nochmals betont, daß ja festgestellt wurde, daß Bildung bzw. der soziale Status die Lesebereitschaft und die Lesehäufigkeit fördern, daß also die Aufnahme von Wissen aus den Fernsehsendungen direkter mit diesen Komponenten in Verbindung steht.

Viel wichtiger scheint hingegen noch zu sein, darauf aufmerksam zu machen, was in Fußnote 218 in Zusammenhang mit der Diskussion um die „knowledge gap“- bzw. „knowledge difference“-Hypothese durch den Aspekt „knowledge of“ (Faktenwissen) und „knowledge about“ (Strukturen und Zusammenhänge) bereits diskutiert wurde. Das Behalten einer im Fernsehen vermittelten Information ist abhängig vom Vorwissen und vom Verstehen der betreffenden Person. Die Kenntnis eines Sachverhaltes zeigt sich in Zusammenhängen, in denen dieser von Relevanz ist.<sup>220</sup> „Aus der Tatsache, daß eine Testperson einen bestimmten Sachverhalt nicht formulieren kann, kann nicht ohne weiteres geschlossen werden, daß sie diesen Sachverhalt nicht behalten hat.[...] Es stellt sich überhaupt die Frage, ob das Tradierungsideal des Behaltens einer Informationssendung, wie es in den Behaltenstests zum Ausdruck kommt, als isoliert gesehenes Ziel für diese Sendungen und ihre Zuschauer sinnvoll ist [...]“ (Muckenhaupt a.a.O., 251).

– Weiter muß angemerkt werden, daß generell die Wirksamkeit des Mediums nicht überschätzt werden darf<sup>221</sup>. Informationssendungen, wie z. B. Nachrichten, werden bei einer diesbezüglichen Studie zum Fernsehverhalten durchgeführt an 52 Familien, nur von 50% aufmerksam verfolgt, der Fernseher läuft meistens ‚nebenbei‘. Darüber hinaus wurde in einer Studie der Universität Bamberg festgestellt (vgl. RNZ 18.6.1990, dieser Bericht bezieht sich auf eine Arbeit von M. Beckmann und E. Görtler, veröffentlicht in Publizistik 3/89), daß, während Sendungen wie ‚Monitor‘, ‚Tagesthemen‘ oder ‚Brennpunkt‘ im Fernsehen laufen, in Familien gleichzeitig diskutiert wird. Wichtig ist hierbei die Feststellung, daß das Fernsehen dabei nicht den Zuschauer als Meinungsmacher beeinflusst, sondern als Anlaß dient, sich über politische Themen zu unterhalten und Meinungen auszutauschen. Wenn politische Sendungen im Fernsehen ‚nebenherlaufen‘, kann dies also durchaus bei den Betrachtern ein Gespräch auslösen. Dieser Aspekt müßte in der Forschung noch weiter vertieft werden. Neben diesen problematischen Einzelaspekten, die im Detail der weiteren Analyse bedürften, gilt festzustellen, daß die Auswirkungen des Fernsehens mit medizinisch-neurologischen Methoden überhaupt noch nicht analysiert wurden. Opolka (1987, 307ff.) weist darauf hin, daß im Zeitraum vom 1.1.1983 bis zum 31.8.1986 unter den Termini Neurobiologie, Nervensystem und Biochemie 174.109 Titel erfaßt wurden, von denen sich nur 40 mit Fernsehen befaßten, die Zahl ver-

<sup>220</sup> Vgl. Muckenhaupt 1986, 249ff. zum Ansatz „dialogischer Handlungsformen“.

<sup>221</sup> Vgl. z. B. Winterhoff-Spurk 1986, 8ff. und 27f. zur Hörfunksendung und Wirkung von „Die Invasion vom Mars“.

ringert sich aber nochmals, da es sich zumeist um psychologische Studien handelt. Opolka führt aus, daß Neil Postman (1985) sich bei seiner Fernsehkritik nicht auf Begründungen, sondern auf Assoziationen stützt, Jerry Mander mit seinem Buch „Schafft das Fernsehen ab“<sup>222</sup> die Auswirkungen des Elektroenzephalogramms beim Fernsehen bezüglich der  $\alpha$ -Wellen völlig falsch auslegt (Opolka a.a.O., 312), ebenso hält die Behauptung bei Mary Winns „Die Droge im Wohnzimmer“<sup>223</sup> neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht stand. Ihre Behauptung lautet, „[...] das Fernsehen wirke, vor allem bei Kindern, einseitig auf die rechte sprachlose Hemisphäre, während die linke, sprachliche, verkümmere [...]“ (Opolka 1987, 314). Diese Behauptung läßt sich aber so nicht stützen, denn die rechte Hirnhälfte ist mindestens auch für die Sprachprosodie zuständig, beide Hirnhälften sind über den „Balken“ verbunden und arbeiten zusammen. „Winns Behauptung, bei der TV-Generation sei ein Überwiegen des ‚nonverbalen Denkens‘ festzustellen, ist also jedenfalls auf der Basis ihrer neurobiologischen Argumente nicht stichhaltig“ (Opolka 1987, 315). Die Fernsehwirkung wurde also nicht nur unter neurobiologischen Gesichtspunkten mangelhaft oder gar nicht untersucht, auch unter psychologischen Aspekten ist die Wirkung höchst umstritten, was besonders die unterschiedlichen Ansätze in der Aggressionsforschung verdeutlichen (Stimulations-These, lerntheoretische Position, Katharsisthese, Erregungstheorie, Habitualisierungstheorie, Theorie der Wirkungslosigkeit; vgl. Winterhoff-Spurk 1986, 67ff.) Noch schwieriger ist es daher, aufgrund der Tatsache, daß es kaum Untersuchungen über Zusammenhänge von Sprachentwicklung und Fernsehnutzung gibt, Aussagen über die Auswirkungen des Fernsehens auf die Sprachfähigkeit zu machen. Zwar wurde in einer psychologischen Untersuchung 1973 festgestellt (vgl. Winterhoff-Spurk 1986, 74ff.), daß, je länger ein Kind vor dem Fernseher sitzt, sein Spracherwerb dementsprechend schlechter ist, jedoch fand die Verfasserin der Studie heraus, daß diese Tatsache von dem sprachlich-kommunikativen Verhalten der Mutter bzw. Gesprächen unter Erwachsenen abhängig ist, die das Kind ausgrenzen. „Das Kind zieht sich vermutlich vor den Fernsehapparat zurück, weil niemand mit ihm spricht; dies führt dann zur verzögerten Sprachentwicklung“ (Winterhoff-Spurk, a.a.O., 74). Selbst heftige Kritiker des Fernsehens müssen darauf verweisen, daß gezielt eingesetztes Fernsehen „[...] spezifische sprachliche Fertigkeiten bei Kindern verbessern [kann]; es führt darüber hinaus auch zu einer Vergrößerung des Wortschatzes“ (ebda.).

---

<sup>222</sup> Hamburg 1979.

<sup>223</sup> Hamburg 1979.

Es liegen außerdem psychologische Studien vor (vgl. Winterhoff-Spurk 1986, 75), die zeigen, daß die Lesefertigkeiten von Kindern von der sozialen Schicht der Eltern und der Intelligenz des Kindes, nicht aber vom Fernsehkonsum abhängig sind. Die Lesefertigkeit läßt sich gerade durch spezifische Sendungen bei Kindern fördern, die Behauptung, fernsehen ließe den Kindern keine Zeit zum Lesen, wird durch Untersuchungen in Japan, England, Amerika und Deutschland widerlegt. Ebenso läßt sich durch zahlreiche Studien „[...] nur ein kaum nennenswerter negativer Zusammenhang von Schulleistungen und Fernsehkonsum nachweisen“ (Winterhoff-Spurk 1987, 75f.). Es wird nur knapp ein halbes Prozent der Schulleistungen durch Fernsehkonsum bestimmt. Positive Zusammenhänge sind bei etwa 1,5 Stunden Fernsehkonsum täglich festzustellen, negative Zusammenhänge mit der Schulleistung werden bei mehr als 6 Stunden täglich auffällig. Interessant ist die Feststellung, daß bei Kindern ungelernter Arbeiter bei einer täglichen Fernsehzeit von bis zu 4 Stunden positive Zusammenhänge zur Schulleistung zu bemerken sind (vgl. a.a.O., 76). Dies ist m. E. darauf zurückzuführen, daß Kinder aus diesen weniger privilegierten Schichten durch das Fernsehen Anregungen und Wissen erhalten, die sie zu Hause ohne das Fernsehen nicht erfahren würden. Dies gilt auch für eine Wortschatzvergrößerung und das Vertrautgemachtwerden mit standardisierten Sprachformen. Es ist anzunehmen, daß sich die hier aufgeführten Überlegungen zum Thema Fernsehen nicht einem Vorwurf wie dem folgenden entziehen werden können: „Es wird gezeigt, daß eine Behauptung X nicht begründet ist, da entweder gar keine Argumente angeführt werden oder aber die angeführten Argumente nicht treffen. Begleitet wird diese Kritik von dem steten Hinweis, daß das noch lange nicht heiße, die Behauptung könne nicht doch stimmen. Es wird uns also gesagt, daß etwas so nicht richtig ist, aber deshalb wissen wir noch lange nicht, wie es ist“ (Holly/Püschel 1991, 5). Hier muß allerdings bemerkt werden, daß psychologische Untersuchungen wie die z. B. von Winterhoff-Spurk (1986 und 1987) vorliegen, die durchaus erlauben, Aussagen darüber zu machen, „wie es ist“. Es muß abschließend mit Nachdruck betont werden, daß Linguisten, Psychologen und Medienwissenschaftler bei der Untersuchung des Themas ‚Fernsehen und Sprache‘ stärker zusammenarbeiten und ihre Ergebnisse austauschen müssen. Für die Linguistik bleibt das Fazit: „Trotz aller Rezeptionsforschung der Massenkommunikationstheoretiker wissen wir über die sprachliche Wirkung von Fernsehen so gut wie gar nichts, z. B. nichts über die Frage, wie die Fernsehzuschauer als aktive Rezipienten denn tatsächlich kommunikativ mit dem Medium umgehen [...]“ (Holly/Püschel 1991, 5). Um unfundierten populistischen Aussagen über die sprachlichen Wirkungen des Fernsehens



in Zukunft gewappneter gegenüberzutreten zu können, ist zu hoffen, daß sich linguistische Forschungsprojekte verstärkt mit der Untersuchung der sprachlichen bzw. kommunikativen Aktivitäten von Fernsehzuschauern befassen, wie es z. B. an der Universität Trier geplant ist (vgl. Holly/Püschel 1991, 5). Angesichts des Forschungsdefizites darf man auf die Ergebnisse dieses und anderer Projekte und auf die Beantwortung der folgenden Fragen gespannt sein: „Wie integrieren sie [die Zuschauer; Erg. A.T.] Fernsehereignisse in ihr Alltagswissen, wie deuten sie diese um, kommentieren, diskutieren sie diese? [...] Wie werden Fernsehereignisse in weiteren Gesprächen („Nachverbrennungen“) thematisiert, nach welchen Bedürfnissen und mit welchen Deutungen?“ (Holly/Püschel 1991, 5).

Es ist also festzuhalten, daß nach bisherigen Untersuchungen schulische, außerschulische und sprachliche Leistungen sowie Aktivitäten von Kindern vom Fernsehen kaum negativ beeinflußt werden. Negative Aspekte hängen von einer ‚dritten Einflußgröße‘ ab. „Fernsehen kann jedoch dann zur Erweiterung des Wissens und des Wortschatzes, zur Förderung der sozialen Intelligenz, zum Abbau von Vorurteilen, zur Anregung außerhäuslicher Aktivitäten, zur Anregung der Lesetätigkeit usw. beitragen, wenn Kinder sich die für sie gemachten Sendungen zusammen mit den Eltern ansehen und mit diesen anschließend darüber sprechen können. [...] Wie das Fernsehen wirkt, liegt also zum nicht geringen Teil daran, wie man mit ihm umgeht“ (Winterhoff-Spurk 1986, 86f.).

### 5.3.3 Analphabetismus?<sup>224</sup>

Im Zusammenhang mit der öffentlichen Diskussion um die Fähigkeiten im Lesen, Schreiben bzw. in der Diskussion um die Sprachfähigkeit und der Fernschnutzung wird oftmals leichtfertig auch der Begriff des Analphabetismus ins Spiel gebracht (vgl. auch einführendes Zitat zu Kapitel 5.3 von Prof. Schöne, der von „neuem Analphabetismus auf hoher Zivilisationsstufe“ spricht). Stellvertretend für diese Art der Diskussionsführung und Argumentation sei ein Text aus der FAZ vom 17.9.1990 aufgeführt:

„Analphabeten. 500.000 bis 3 Mio. Analphabeten gebe es in der Bundesrepublik, teilt der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesbildungsministerium, Lammert, mit. Wer hat denn so ungenau gezählt im ‚Jahr der Weltalphabetisierung‘ 1990? Was ist das überhaupt: ein Analphabet? Jemand, der nicht richtig schreiben kann? Wäre die Definition so streng, gäbe es noch viel mehr Analphabeten; denn welcher

<sup>224</sup> Vgl. zu einer ausführlicheren Vertiefung des Themas: Giese 1983, Gessinger 1986 und auch Maas 1985 und 1989 sowie die dort angegebene weiterführende Literatur.

Schulabsolvent beherrscht heute die Rechtschreibung noch sicher? Nein, ein Analphabet ist nur jemand, der nicht lesen und überhaupt nicht schreiben kann. Fast eine Milliarde soll es davon in der Welt geben. Aber warum ist die Zahl in der Bundesrepublik so hoch? Das können doch nicht alles Ausländer sein. Bei uns gibt es nicht nur die strengste Schulpflicht, die Schulzeit und der Anteil der ‚höheren‘ Schüler sind ständig gestiegen. Wenn es trotzdem immer mehr Analphabeten geben sollte, müßte es ja die Schule sein, die sie ‚produziert‘. Freilich sollte man sich davor hüten, wieder einmal alle Schuld auf die Schule zu schieben. Sie kann nichts dafür, daß wir telefonieren und keine Briefe mehr schreiben und daß wir fernsehen, statt zu lesen“.

Auf den hergestellten Zusammenhang zwischen Analphabeten und Rechtschreibung mit der ‚klassischen‘ Klage, „welcher Schulabsolvent beherrscht heute [sic!] die Rechtschreibung noch sicher?“ sowie auf die Unterstellung, Ausländer in der BRD seien generell zu Analphabeten prädestiniert („Das können doch nicht alles Ausländer sein“)<sup>225</sup>, soll hier nicht genauer eingegangen werden. Beide Themenbereiche wurden bereits ausführlich in dieser Arbeit behandelt. Im Rahmen der Themenstellung dieser Arbeit ist die Annahme von Interesse, es gebe „immer mehr Analphabeten“, ebenso soll sich hier auf die Entlastung der Schule von der Rolle als Sündenbock der ‚Analphabeten-Produktion‘ mit dem Satz: „Sie kann nichts dafür, daß wir telefonieren und keine Briefe mehr schreiben und daß wir fernsehen, statt zu lesen“ beschränkt werden. Die mündliche Kommunikation (telefonieren) wird für Analphabetismus verantwortlich gemacht. Dabei wird behauptet, wir schreiben keine Briefe mehr. Ebenso erscheint die durch die Behandlung in den letzten beiden Kapiteln dieser Arbeit bekannte vereinfachende Formel: ‚Fernsehen verhindere Lesen und daraus resultiere nun Analphabetismus‘. Doch so einfach läßt sich das Thema Analphabetismus nicht abhandeln. „Die UNESCO, die Welterziehungsorganisation der Vereinten Nationen, geht von einem ‚funktionalen Alphabetismus‘ aus, d. h. von einer Person, die das Wissen und die Fähigkeit im Lesen und Schreiben erlangt hat, die sie in die Lage versetzt, gleichberechtigt an den gesellschaftlichen Aktivitäten ihres Kulturkreises teilnehmen zu können“ (Ehling, Müller, Oswald 1981, zit. n. Giese 1983, 34;

<sup>225</sup> Zu dieser Unterstellung muß angemerkt werden, daß Ausländer nicht dadurch schon Analphabeten sind, daß sie manchmal Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Sie können ja dessen ungeachtet sehr wohl russische, amerikanische oder türkische Lyrikbände publizieren, d. h. sich gerade durch eine hohe muttersprachliche Sprachsensibilität auszeichnen. Es zeigt sich hier erneut die abwertende Haltung der Deutschen gegenüber Ausländern. Nach einer Studie der Ruhr-Universität Bochum ‚führen‘ die Deutschen im europäischen Vergleich auch bei den vorurteilsvollen Einstellungen gegenüber ethnischen Minderheiten (vgl. Rhein-Neckar-Zeitung, 25.9.1991).

vgl. auch Gessinger 1986, 130). Giese schlägt vor, für die Bundesrepublik die UNESCO-Definition dann dahingehend umzuformulieren, daß derjenige als Analphabet gelten solle, der den „Lese- Schreib-Anforderungen“ eines Hauptschulabschlusses nicht genügt (Giese 1983, 34). Für diese Definition spricht die Feststellung von Oswald/Müller 1982 (vgl. Giese a.a.O., 35), daß sich der Hauptanteil der erwachsenen Analphabeten aus ehemaligen Haupt- oder Sonderschülern rekrutiert, die ohne Abschluß aus der 7. und 8. Klasse entlassen wurden. Da aber auch die so definierte Gruppe nicht homogen ist, schlägt Giese eine weitere Spezifizierung vor (a.a.O., 34f.):

- Gruppe 1: Völlige Analphabeten, d. h. Personen, die ihren Namen schreiben und einzelne Buchstaben erkennen können.
- Gruppe 2: Analphabeten mit rudimentären Grundkenntnissen (Kenntnis einiger Buchstaben, Fähigkeit einzelne Wörter zu lesen).
- Gruppe 3: Analphabeten, die nicht schreiben können, aber über rudimentäre Lesefähigkeiten verfügen. Stockende Lesetechnik. Fähigkeit, einige Wörter aus dem Gedächtnis heraus zu schreiben.
- Gruppe 4: Lese-Schreib-Fähige mit gravierenden Schwierigkeiten. Sie können kaum schreiben, aber mit geringen Schwierigkeiten lesen. Große Schwierigkeiten bei der kognitiven Konstruktion von niederschreibenden Texten.
- Gruppe 5: Lese-Schreib-Fähige mit spezifischen Schwierigkeiten in der Orthographie, der Interpunktion und der Textkonstruktion.

Hoberg (1990, 236) veranschaulicht die abstrakte Definition des Analphabeten als einer Person, die das für sie in ihrem Lebensbereich Relevante nicht schreiben oder lesen kann, indem er ausführt, es handelte sich um Menschen, „[...] die also beispielsweise keine Zeitung oder Bedienungsanleitung lesen können oder nicht in der Lage sind, Meldezettel im Hotel oder Formblätter bei einer Behörde auszufüllen (vorausgesetzt natürlich, daß sie für durchschnittlich gebildete Personen verständlich sind)“. Diese Ergänzung in Klammern und Gieses ‚Gruppe 5‘ zeigt jedoch die Schwierigkeiten bei der Definition des (funktionalen) Analphabetismus in einer Industriegesellschaft.<sup>226</sup> Nach einer 1985 veröffentlichten Untersuchung von Schmitz (vgl. Hoberg 1990, 236) sind ca. 0,6 bis 0,8% der Jugendlichen (bis etwa zum 25. Lebensjahr)

<sup>226</sup> Angesichts einer Milliarde ‚völliger Analphabeten‘, darunter besonders Frauen, in der gesamten Welt ist die Diskussion, die hier über Analphabeten geführt wird, natürlich Luxus (vgl. auch Coulmas 1985 und dort angegebene Literatur zu Sprachplanung und Alphabetisierung).

in der (alten) BRD funktionale Analphabeten. Aus der Tatsache, daß 1980 die erste Arbeitskonferenz „Analphabetisierung unter deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen – eine Herausforderung für Weiterbildung und Forschung“ (vgl. Giese 1983, 33) stattfand und daß von da an Alphabetisierungskurse an den Volkshochschulen angeboten werden<sup>227</sup> und (daß) seit diesem Zeitpunkt das Thema auch öffentlich diskutiert wird (vgl. z. B. Der Spiegel 31/1982), kann jedoch nicht gefolgert werden, die Zahl der Analphabeten in der Bundesrepublik wachse (womöglich noch aufgrund des Fernsehens). Daß ein Problem wie das des Analphabetismus als ein solches erkannt und thematisiert wird, bedeutet nicht, daß es vorher nicht da war. Es wurde nur nicht wahrgenommen oder es war weniger relevant. „Das, was als ‚Kulturverfall‘ beschrieben wird und woran die ‚neuen Technologien‘ schuld haben sollen, ist zunächst einmal nichts anderes als die auffällig gewordene schlechte schriftsprachliche Sozialisation vieler Menschen in unserer Kultur. Die ‚neuen Kommunikationstechnologien‘ mit ihren (zumeist in der Anfangsphase) höheren Anforderungen an Fähigkeiten der bewußt gesteuerten dialogischen Verfahren und des sprachlichen (schriftlichen) Reagierens auf maschinelle (bzw. maschinell gesteuerte oder simulierte) Kommunikation zeigen, wie schlecht bislang schriftkulturelle Standards vermittelt wurden. Bislang konnten defizitäre schriftkulturelle (wozu natürlich auch sprachlich-kognitive Aspekte gehören) Niveaus durch mündliche dialogische Interaktion kompensiert bzw. korrigiert werden“ (Giese 1989, 87). Das heißt, die Zahl der Analphabeten ist nicht gewachsen. Sie hat sich, so belegen Einzeluntersuchungen, im Gegenteil in der Bundesrepublik verringert (vgl. Literaturhinweise bei Hoberg 1990, 237), aber die „[...] gesellschaftlichen Nischen, in denen Analphabeten existieren konnten, sind langsam, aber stetig kleiner geworden“ (Giese 1989, 83). Es ist also für eine sachliche Behandlung des Themas Analphabetismus von Bedeutung, daß endlich zur Kenntnis genommen wird, daß nicht die Zahl der Analphabeten zunimmt, sondern daß die sprachlichen Anforderungen an den einzelnen steigen. „Nicht die Schulbildung ist schlechter geworden, sondern der Anspruch höher [...]. Was früher von einer kleinen Elite erwartet wurde (die dann auch ihre persönlichen Erfahrungen zum Maßstab für den ‚Kulturverfall‘ machte), das gehört heute zu den Alltagsanforderungen des Berufes, des Privatlebens und der politischen Teilhabe“ (Brügelmann 1987, zit. n. Giese 1989, Anm. 3, 89). Auf diese These soll im nächsten Kapitel nochmals detaillierter eingegangen

---

<sup>227</sup> Vgl. auch Bickes/Trabold 1989, 66ff. Im Jahre 1987 nahmen 8243 Personen an Alphabetisierungskursen teil.

werden. Der Text aus der FAZ unterstellt auch, daß wir heute wegen des Telefons weniger (Briefe) schreiben. Wie in den beiden letzten Kapiteln dieser Arbeit ausgeführt wurde, kann man aber nicht von einer Mediensubstitution ausgehen, das gilt auch für das Telefon (vgl. dazu auch Burger 1984, 21ff. und 37). Natürlich werden heute auch zahlreiche telefonische Gespräche privater und dienstlicher Art geführt, wo man vor 100 Jahren ausschließlich schreiben konnte<sup>228</sup>, daraus kann aber nicht geschlossen werden, es werde generell nicht mehr geschrieben und daraus folge Analphabetismus. In einer 1981 durchgeführten Repräsentativ-Befragung des deutschen Jugendwerkes unter 15-24jährigen wurden 37% als regelmäßige Briefschreiber ermittelt. Je ein Viertel der Jugendlichen gab an, Gedichte zu schreiben bzw. Aufsätze zu verfassen, 29% führten ein Tagebuch (Jugendwerk, in: Kübler 1985, 348). Die gesamte Druckauflage nichtkommerzieller Jugendpresse wird nach Hochrechnungen von 1980 auf ca. 23 Mio. Exemplare pro Jahr geschätzt. Die Beteiligung an Schreibwettbewerben ist bei Jugendlichen hoch (vgl. Kübler 1985, 348), aber auch ältere Menschen, die bisher literarisch nicht in Erscheinung getreten sind, werden verstärkt zum Schreiben angeregt<sup>229</sup>. Außerdem wird in der Bundesrepublik eine steigende Anzahl von Literaturpreisen durch Akademien bzw. (mit regionalem Bezug) durch Städte direkt vergeben<sup>230</sup> und dadurch auch zum Schreiben angeregt. Entgegen allen üblichen Behauptungen hat sich nämlich gerade seit den 70er Jahren eine Schreibbewegung formiert, die daraus resultierte, daß Schreiben nicht mehr als eine Angelegenheit weniger spezialisierter Literaten angesehen wurde, sondern als ein Mittel, sich selbst auszudrücken, miteinander zu kommunizieren und Erfahrungen auszutauschen. Im Raum Westfalen gab es im Januar 1987 allein 53 Literatur- oder Lyrikgruppen (vgl. Rolfes 1989, 270ff.). Ebenso wird die Poesie seit Ende der 70er Jahre auch im therapeutischen Bereich genutzt in

<sup>228</sup> „Daß das Telefon den Brief weithin verdrängt hat, ist heute bereits eine bare Selbstverständlichkeit; Briefe, sofern sie nicht zu der intim ästiierten Gattung zählen, haben heute in der Regel zusätzliche (z. B. notifiziert-bestätigende) als nur einfach kommunikative Zwecke. Andererseits sind sog. Tonkassetten-Briefe nicht so mächtig in Mode gekommen wie ursprünglich prophezeit“ (Kübler 1985, 354).

<sup>229</sup> So sind z. B. in der Heidelberger Akademie für Ältere aus einem Literaturwettbewerb für Menschen ab 60 auf Anhieb zwei Literaturbände hervorgegangen. Vgl. Akademie für Ältere, Akademieschrift für das zweite Halbjahr 1990, 12f.

<sup>230</sup> Vgl. Fohrbeck, K. 1985 (Hrsg.), Handbuch der Kulturpreise und der individuellen Künstlerförderung in der Bundesrepublik Deutschland 1979 bis 1985. Im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren. Köln.

Form der rezeptiven Therapie (Bibliotherapie)<sup>231</sup> und in Form der produktiven Therapie (Poesietherapie)<sup>232</sup>. Wir werden also nicht zu Analphabeten, weil wir telefonieren, auf Kassetten sprechen und diktieren können und weil durch Fernsehen und Radio die gesprochene Sprache verbreitet wird. Die Reproduzierbarkeit von Texten vergrößert sich. Durch Computerisierung schwindet die Bedeutung individueller Schrift bzw. die Kunstfertigkeit beim Schreiben (vgl. Kübler 1985, 354; Zimmer 1988) und die Art der Textproduktion wandelt sich (Sekuler 1985). Man entwickelt zur Zeit auch Computer, die auf mündliche Ansprache reagieren. Aus diesen technischen Innovationen läßt sich jedoch Analphabetismus nicht ableiten, auch wenn man einen Trend zur Vermündlichung<sup>233</sup> in manchen kommunikativen Bereichen unserer Gesellschaft feststellt.

---

<sup>231</sup> Vgl. Rolfes 1989, 272; Trabold 1986: Krankheit läßt sich nicht weglachen. Bücher helfen in der Kinderklinik Angst zu mildern, in: Unispiegel der Universität Heidelberg, 18. Jhg. H 7/86, 8.

<sup>232</sup> Vgl. Rolfes 1989, 272ff. und: Poesie-Therapeutisch-Pädagogisches Institut 8/1989.

<sup>233</sup> „Einen säkularen Trend zur ‚Vermündlichung‘ darf man vermutlich prognostizieren; ob und auf welche Weise er an frühere eher schriftabstinente Stadien anknüpft, wäre mit kulturgeschichtlicher Akribie zu untersuchen“ (Kübler 1985, 354; dazu auch Schlieben-Lange 1983).

Vgl. allerdings zu diesem Problem der „Prognose“ oder Prophetie: Weinrich 1985, 333ff.

## 6 Fazit – Abschließende Bemerkungen

*Es ist schwierig, Menschen hinters Licht zu führen,  
wenn es ihnen aufgegangen ist.*

(Leipziger Montagsdemonstration, 15.1.1990)<sup>234</sup>

Welches sind nun die konkreten Kriterien, deren Summe die Sprachfähigkeit eines (deutschen) Staatsbürgers ausmachen und ihn am besten dazu befähigen, den Anforderungen gerecht zu werden, die die Partizipation in einem demokratischen Staat voraussetzen bzw. ermöglichen? Wer an dieser Stelle abschließend eine Liste mit sprachlichen Fähigkeiten erwartet, die es nur zu erlernen und dann abzhaken gilt, der wird enttäuscht. Es ist nicht die Absicht der Verfasserin, einen solchen Katalog aufzustellen, zumal er bedingt durch den thematischen Rahmen dieser Arbeit auch gar nicht verbindlich ausgearbeitet und alle kommunikativen Möglichkeiten absichernd erstellt werden kann. Diese Enttäuschung der Erwartung und die daraus resultierende Verunsicherung des Lesers sind jedoch durchaus beabsichtigt, da gerade in einer Einstellungs- bzw. Erwartungsänderung zum Thema ‚Sprache‘ und den üblicherweise damit verknüpften Vorstellungen in der öffentlichen Diskussion ein zentraler Beitrag dieser Arbeit gesehen werden soll. Die Anforderungen an die Sprachfähigkeit des Staatsbürgers stellen sich aus linguistischer Sicht anders dar als die öffentlichen, besonders durch Bildungspolitik und Medien postulierten, und sie sollen im folgenden (nochmals) erläutert werden.

### I

Aus linguistischer Sicht ergibt sich die Anforderung an den Staatsbürger, zunächst einmal mißtrauisch gegenüber den publizierten Äußerungen zu ‚Sprache‘ bzw. zur Sprachfähigkeit zu sein, wie sie durch vielfältige Presse- oder sonstige Veröffentlichungen in der Öffentlichkeit verbreitet werden. Die Beispiele und die Diskussion in Kapitel 5 dieser Arbeit haben gezeigt, daß die Anforderungen und Behauptungen zumeist genauer Überprüfung nicht standhalten können, da sie pseudo-wissenschaftlicher Natur sind oder oftmals auch durch ahistorische Argumentation erzeugt werden. Auf die Notwendigkeit, die linguistische Forschung stärker auch in die öffentliche Diskussion mitein-

---

<sup>234</sup> Zit. n. U. Fix 1990, Schriftsteller über Sprache. Die Befreiung der Sprache, in: Sprachpflege und Sprachkultur, Heft 3, 1990, 73-75, Leipzig.

zubeziehen, wurde in Kapitel 2 ausführlich hingewiesen. Die besprochenen publizistischen Erzeugnisse (Presseartikel, Zeitschriften, Bücher), in denen ohne hinreichende Kenntnis des Forschungsstandes Äußerungen zu ‚Sprache‘ gemacht werden, belegen dies eindringlich. Man mag ja allgemein betrachtet nichts dabei finden, daß jemand seine Meinung zum Thema ‚Sprache‘, sinkender Sprachfähigkeit oder Sprachverfall publiziert. Es muß dabei aber bedacht werden, daß die eigene Meinung, wie Kapitel 5 zeigt, fast immer als Tatsache dargestellt wird, und daß diese publizierte Meinung für den Großteil der Bürger die einzige Möglichkeit darstellt, über ‚Sprache‘ zu reflektieren. Das könnte man für sich betrachtet auch noch verschmerzen, wenn daraus nicht weitgehende Folgen resultieren würden. Es wurde jedoch dargestellt, daß aufgrund derartiger öffentlicher Diskussionen die Schulpolitik beeinflusst wird und dies eine restriktive Gestaltung des Deutschunterrichts zur Folge hat, daß leichtfertig andere Lebensformen attackiert, Ausländer diskriminiert und Generationenkonflikte geschaffen werden. Auf diese gesellschaftlichen Folgen einer unreflektierten Sprachdiskussion wurde bereits zu Beginn des Kapitels 5 dieser Arbeit hingewiesen. Weiter wurde deutlich, daß diese öffentlich diskutierten Publikationen von der ‚Sprache‘ als etwas Einheitlichem, Ganzem ausgehen. Sie vermitteln dem Bürger das Gefühl, er trage zum Sprachverfall durch seinen ‚falschen‘ Umgang mit Sprache bei. Normen werden als zeitlos gültig und nicht wandelbar betrachtet, Rechtschreibfehler werden im öffentlichen Bewußtsein, weil sie leicht zu finden sind, als Indikator für Sprachfähigkeit angesehen bzw. sie werden als Meßinstrument für Intelligenz betrachtet. Doch diese in der öffentlichen Diskussion explizit formulierten Anforderungen an die Sprachfähigkeit des einzelnen haben mit den tatsächlichen sprachlichen Anforderungen an den Staatsbürger im demokratischen Staat wenig gemein, denn propagiert wird ein normativ-restriktives Sprachverständnis und ein dementsprechender Umgang mit Sprache und nicht ein normenkritisch-kreatives Verständnis mit dementsprechendem Sprachumgang. Ein demokratischer Staat kann aber nur durch die Partizipation seiner Bürger und nicht durch das Stabilisieren von ‚Untertanendenken‘ existieren und langfristig funktionstüchtig bleiben bzw. im Falle der neuen BRD dies erst werden, wenn die Mündigkeit des allseits zitierten „mündigen Bürgers“<sup>235</sup> als ‚Idealeigenschaft‘ wirklich ernst gemeint sein soll.

---

<sup>235</sup> Vgl. Adorno 1971.



## II

Es stellt sich daher aus dem in I Zusammengefaßten die Anforderung an die öffentliche Diskussion über ‚Sprache‘, die Konzeption der „inneren Mehrsprachigkeit“, wie in 3.3 dargestellt, ins öffentliche Bewußtsein zu rücken und somit die Vorstellung von ‚der‘ deutschen Sprache als etwas Monolithischem bei den einzelnen Bürgern zu revidieren. Als Folge dieser Bewußtseinsänderung soll für den einzelnen erkennbar werden, daß sich die *pauschale* Kritik an der Verwaltungssprache, Rechtssprache und an den Fachsprachen allgemein, wie sie immer wieder in der Presse oder von den Bürgern direkt geäußert wird (vgl. Stickel 1987, 296f.), als der Realität unangemessen erweist<sup>236</sup>, da die Pluralität und die Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft unweigerlich auch zahlreiche Fachsprachen zur Folge hat. Es besteht allerdings zwischen der Fachsprache des Rechts bzw. der Verwaltung und der allgemeinen Verständlichkeit für den einzelnen Bürger ein Spannungsverhältnis. „Um der Rechtssicherheit willen kann die Sprache des Rechts und der Verwaltung auf fachsprachliche Elemente nicht verzichten. In einem demokratischen Gemeinwesen muß diese Fachsprache jedoch von der Gemeinsprache her möglichst leicht erreichbar sein. Denn es folgt aus dem Demokratiegebot, daß Bürger außerhalb öffentlicher Institutionen immer in der Lage sein müssen, sich mit Bürgern innerhalb öffentlicher Institutionen ohne Behinderung durch ein abweisendes Sprachverhalten über ihre Rechte und Pflichten zu verständigen“ (Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1981, 362). Es wurden bezüglich dieses kommunikativ relevanten Bereiches zahlreiche Untersuchungen zu den Merkmalen der Rechts- und Verwaltungssprache durchgeführt, die immer wieder auf folgende ‚Eigenheiten‘ hinweisen: Nominalstil (Nominalphrasen, Substantivkomposita = komprimierte Ausdrucksweise); agenslose Konstruktionen, z. B. impersonale Passivsätze; Tendenz zu Satzperioden; terminologisierte Lexik; Gebrauch von Abkürzungen und Stereotypen (vgl. Stickel 1984, 39)<sup>237</sup>. Zu der immer wieder kritisierten Textgattung Formular gilt festzustellen: Die Uniformität von Formularen/Antragsblättern

<sup>236</sup> Vgl. Hoberg 1982, 95. Er macht besonders auf eine Abwertung der Fachsprachen in den Geistes- bzw. Sozialwissenschaften aufmerksam und weist auf das in der Öffentlichkeit unterstellte Imponiergehabe hin. Die Verfasserin vermutet hinter der Kritik gerade an Fachsprachen aus dem geisteswissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen Bereich auch eine partielle Intellektuellen-Feindlichkeit („Fachidioten“, vgl. Stickel 1987, 297). Dies kann aber hier nicht weiter vertieft werden.

<sup>237</sup> Allgemein: Rupp 1978; Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.) 1981; Grosse/Mentrup (Hrsg.) 1980; Fuchs-Khakar 1987.

ist einerseits begründet durch die Aspekte: Gleichheit der Bürger vor dem Gesetz, Erfassung der erforderlichen Daten für Entscheidungsprozesse und Weiterverarbeitung, rasche Vergleichbarkeit der Auswertung – andererseits bringt die Transformation von Gesetzestexten in Einzelfragen zahlreiche bekannte Schwierigkeiten der Verständlichkeit und des Ausfüllens mit sich (vgl. Grosse 1980, 16ff.). In der wissenschaftlichen Diskussion ist längst herausgearbeitet und deutlich gemacht worden, daß man sich gewissermaßen in einer „paradoxen“ Situation befindet, wenn man von der Fachsprache des Rechts bzw. der Verwaltung fordert, zugleich auch Gemeinsprache zu sein (vgl. Otto 1981, 45). Denn „[...] die Verwaltung hat für den Staat und seine Bürger im wesentlichen verbale Vermittlungsleistungen zu erbringen. Deshalb hat die öffentliche Verwaltung nur ein sehr eingeschränktes Recht auf die Vorteile einer Fachsprache. Soweit sich ihre sprachlichen Handlungen unmittelbar an die Bürger richten, von ihnen Mithandeln verlangen, muß sie sich sprachlich den Bürgern anpassen“ (Stickel 1981, 303). Aus diesem Dilemma bzw. aus dieser Notwendigkeit heraus wurde ein Fünf-Punkte-Programm zur Vermeidung von Kommunikationsproblemen zwischen Bürgern und Verwaltung formuliert (vgl. Mentrup 1980, 122ff.).

Daraus sei Punkt 2 aufgeführt:

„ 2.) bei den Behörden hat heute die Frage, wie Vordrucke bürgernah gestaltet werden können, noch weithin einen geringen Stellenwert. Es erscheint deshalb u. a. als notwendig

- daß die höheren Ebenen der Behörden Bemühungen, dem Bürgerinteresse angemessene Vordrucke zu gestalten, unterstützen
- daß die abschließende Gestaltung der Vordrucke als Organisationsaufgabe angesehen wird
- daß die Vordrucksacharbeiter speziell für diesen Bereich aus- und fortgebildet werden [...].“

Und aus Punkt 3 sei besonders auf die Forderung hingewiesen, Entwürfe für Vordrucke in hoher Auflage vor deren endgültigem Einsatz bei repräsentativen Benutzergruppen zu testen (vgl. auch Empfehlungen in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1981, 362ff.).

Die tägliche eigene Erfahrung als Staatsbürger zeigt aber, daß es für die Praxis wenig nützt, in der Theorie das Problem erkannt und Lösungsvorschläge ge-

macht zu haben. Der „[...] Gegensatz zwischen den Theoretikern und Praktikern, zwischen linguistischer Forschung und amtlicher Sprachpraxis [...]“, wie ihn Mentrup (1980, 124) bereits bei der Diskussion zum Thema ‚Formular‘ und Fünf-Punkte-Programm feststellte, dominiert nach wie vor die Praxis, auch wenn man bereits bei der betreffenden Tagung auf „Sensibilisierung“ hoffte (a.a.O., 124).<sup>238</sup> Wenn z. B. die Stadtwerke Heidelberg in einem Rundbrief vom 5.3.1990, der exemplarisch gewählt wurde, an ihre Kunden die Mitteilung verschicken, die im folgenden aufgeführt wird, dann zeigt dies deutlich den Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, zwischen Behördensprache und der Forderung nach verständlicher Verwaltungssprache:

„Sehr geehrter Kunde,

es ist gemäß der Bestimmung DIN VDE 0190 seit Oktober 1970 nicht mehr gestattet, das Wasserrohrnetz als Erder zur Erfüllung von Schutzmaßnahmen heranzuziehen. Mit diesem Schreiben setzen wir Sie nun davon in Kenntnis, daß die gewährte Übergangsfrist zur Umstellung von Altanlagen am 30.9.1990 ausläuft; das heißt, bis zu diesem Zeitpunkt müssen alle Anlagen umgestellt sein. Der Schutz gegen gefährliche Körperströme ist im Elektrizitäts-Versorgungsnetz der Stadtwerke Heidelberg AG nach wie vor wirksam. Der mit der elektrischen Hausanschlußleitung mitgeführte Schutzleiter (PEN-Leiter) ist geerdet und erfüllt die Anforderungen für Schutzmaßnahmen im Zusammenhang mit Ihrer elektrischen Anlage. Ein Zusatzerder in den versorgten Anwesen wird nicht gefordert. In der Vergangenheit diente das Wasserrohrnetz jedoch auch anderen Schutzmaßnahmen, zum Beispiel als Erder für Antennenanlagen. Deshalb ist von Fall zu Fall zu prüfen, ob ein hauseigener Erder geschaffen werden muß. Darüber hinaus weisen wir darauf hin, daß nach Bestimmungen DIN VDE 0100 – Teile 410 und 540 – sowie DIN VDE 0190 in jeder Kundenanlage als zusätzliche Schutzmaßnahme ein Hauptpotentialausgleich gefordert wird. Hierin sind alle metallenen Rohrleitungen des Gebäudes, der PEN-Leiter der Hauptleitung und – falls erforderlich – der Erder einzubeziehen [...].“

Problematisch ist die verwaltungs- bzw. betriebsinterne Sprache mitsamt den Abkürzungen nicht nur im Bereich solcher Rundbriefe, bei denen man als Bürger nur unter Mühen errahnen kann, worum es eigentlich geht, sondern gerade dann auch, wenn damit z.B. für eine Verhaltensänderung bei den Bürgern geworben werden soll. Beispielsweise hat die Heidelberger Straßen-

---

<sup>238</sup> Der Themenbereich ‚bürgernahe Verwaltungssprache‘ wird durchaus immer wieder in verschiedenen Broschüren und Empfehlungen aufgegriffen, z. B.: Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.) 1980; Bundesverwaltungsamt (Hrsg.) 1986; Bayerisches Staatsministerium des Inneren (Hrsg.) 1985. Es bleiben allerdings erhebliche Zweifel an der Wirksamkeit und tatsächlichen Umsetzung dieser Empfehlungen.

und Bergbahn Aktiengesellschaft (HSB) vor der Einführung des Verkehrsverbundes Rhein-Neckar (VRN) zum 1.12.1989 ab Oktober 1989 eine Anzeigenkampagne in der Rhein-Neckar-Zeitung gestartet, die auf diese Gebietserweiterung und eine neue Tarifgestaltung aufmerksam machen und dafür werben sollte. In diesen Anzeigen (vgl. RNZ 31.10.1989) ist z. B. vom „VRN-Gemeinschaftstarif“ die Rede, ohne das Kürzel und die Zusammenhänge weiter zu explizieren, ebenso wird ein zentraler Aspekt, die Aufteilung des gesamten Gebietes in ‚Waben‘, nicht deutlich. So liest man z. B.: „Mit einem für die Großwabe Heidelberg gültigen Fahrausweis kann man zum gleichen Preis auch in eine Teilwabe fahren, die an Wabe 125 angrenzt.“ Für den Leser wird hier nicht deutlich gemacht, daß die „Großwabe Heidelberg“ identisch ist mit „Wabe 125“. Diese und andere unübersichtliche Formulierungen führten dazu, daß der neue Verkehrsverbund als Gesamtprojekt von vornherein negativ als zu kompliziert und unverständlich bei der Bevölkerung bewertet wurde. Anstatt nun die Verbesserungen im öffentlichen Nahverkehr in der Region einem großen Kreis ‚schmackhaft‘ zu machen und die positiven Aspekte z. B. auch für die Umwelt oder die eigene Bequemlichkeit herauszustellen, verursachten derartige ‚Informationen‘ eher das Gegenteil.

Um nun nicht immer nur auf dem Status Quo des Beklagens dieser Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis stehenzubleiben, bedarf es einer Vermittlerrolle, es bedarf des Einsatzes von Sprachberatern in Verwaltungen und Institutionen auf der einen Seite und im Gegensatz zu öffentlichen Meinungen (vgl. Die Welt, 7.11.1987) gerade auch verstärkter linguistischer Ausbildung, d. h. sprachlicher Sensibilisierung von Juristen, um die Kommunikation der Bürger außerhalb der Institutionen mit den Bürgern innerhalb der Institutionen zu erleichtern (vgl. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1981, 362). Darüberhinaus bedarf es der Erziehung zum Bewußtsein für ‚Innere Mehrsprachigkeit‘ bzw. für Fachsprachen in den Schulen (vgl. auch Rupp 1978, 27f.)<sup>239</sup>. Für die „sprachgebundenen Institutionen“ generell, d. h. für Institutionen, „[...] die ihre Zwecke nur über sprachliches Handeln (Diskurse, Texte) erreichen können [...]“ (Hoffmann/Nothdurft 1989,

<sup>239</sup> Vgl. Hoffmann/Nothdurft 1989, 121: Hier wird deutlich, daß bereits eine große Liste von Untersuchungen zu diesen institutionenspezifischen sprachlichen Handlungsmustern vorliegt, die die Notwendigkeit bestätigen, daß die Theorie in der Praxis auch umgesetzt wird. Untersuchungen liegen vor im Bereich: Kommunikationsformen in Unterricht und Ausbildung; Arzt-Patient-Gespräche; Krankenhausvisiten; Kommunikationsformen in Dienstleistungseinrichtungen; Kommunikation vor Gericht, Gespräche im Sozialamt; Beratungsgespräche; therapeutische Kommunikation; Kommunikationsformen im politisch-öffentlichen Bereich.

119), schlagen Hoffmann/Nothdurft (a.a.O., 131) einen „kommunikationsanalytischen Supervisor“<sup>240</sup> vor, „[...] der kraft linguistischer Ausbildung und Kompetenz die institutionsspezifischen Kommunikationsprobleme untersucht, den Handelnden aufweist, sie mit den Betroffenen reflektiert und mit ihnen zusammen Lösungsperspektiven zu entwickeln versucht.“ Damit soll vermieden werden, „[...] daß sich die Kommunikationsverhältnisse in den Institutionen unbegriffen reproduzieren und gegen die Handelnden verselbständigen“ (ebda). Dies bedeutet auch die Notwendigkeit, Vordrucke oder Texte, wie sie als Beispiele für ‚unverständlich‘ aufgeführt wurden, vorab bei repräsentativen Benutzergruppen zu testen, wie im ‚Mannheimer-Fünf-Punkte-Programm‘ (vgl. Mentrup 1980, 122ff.) ja bereits gefordert wurde.<sup>241</sup>

Bei der Behandlung der Klagen über die Unverständlichkeit der Gesetzes- bzw. Verwaltungssprache muß auf einen zusätzlichen Aspekt aufmerksam gemacht werden: Die Verständlichkeit (vgl. Langer 1979) eines Textes wird nach psychologischen Forschungsergebnissen generell durch drei Komponenten bestimmt: „(a) Sachkenntnis (Inhaltsaspekt); (b) emotionale Beziehung (Beziehungsaspekt); (c) sprachliche Fähigkeiten (Sprachaspekt)“ (vgl. Augst 1981, 260). Es gilt Handlungs- und Kommunikationsnormen zu überprüfen,

<sup>240</sup> Beispielsweise gibt es am Westfälischen Studieninstitut für kommunale Verwaltung in Münster einen Dozenten für Sprachpflege, der in der Verwaltung hospitierte und aus diesen Erfahrungen heraus mit den Angestellten und Beamten des mittleren Verwaltungsdienstes in Münster und Städten der Umgebung ein Konzept für die sprachliche Fortbildung in der Kommunalverwaltung entwickelt hat. Dieser ‚kommunale Sprachberater‘ gestaltet in verschiedenen Verwaltungen mit einzelnen Sachbearbeitern textreiche, wichtige Vordrucke. Er führt Seminare durch, die sich mit schriftsprachlichen Texten befassen, z. B. „Verständliche Textgestaltung – ein Trainingsprogramm“; „Sprache im Vordruck“; „Bescheidtechnik“ (zusammen mit Juristen) etc. Ebenso behandelt er gesprochene Sprache in verwaltungsspezifischen Gesprächssituationen in seinen Seminaren (vgl. Bickes/Trabold 1989, 307ff.). Nach Auffassung der Verfasserin ergibt sich aus dem Gesagten die Anforderung an Verantwortliche in der Bildungspolitik, diese Ausbildung zum ‚Sprachberater für die (kommunale) Verwaltung‘ anzubieten und in Verwaltungshochschulen und Verwaltungen dann auch einzustellen. Diese Forderung gewinnt gerade jetzt aufgrund der Situation in den fünf neuen Bundesländern an besonderer Bedeutung.

<sup>241</sup> Hier ist auch der Vorab-Test von Gebrauchsanweisungen gemeint, da diese immer wieder wegen ihrer schweren Verständlichkeit auf Kritik der Benutzergruppen stoßen (vgl. auch die Umfrage des IdS, Stückel 1987, 297). Ein besonderes Problem stellen m. E. dabei auch die vielen schlechten Übersetzungen von Gebrauchsanweisungen ausländischer Produkte dar. Die deutsche Übersetzung zu einem taiwanesischen Kleiderständer lautet z. B. folgendermaßen: „Versammlung. 1. Bitte heften sie den teil F an den teil E an, dann versammeln alle drei Beine. 2. Während Sie die versammelten beine an C-3 unteren pfoften anheften, benutzen Sie bitte zwei Löcher in E wie gezeigt FS und ES. [...]“ etc.

da sich Handlung und Kommunikation zwischen Bürgern und Behörde durch das Medium Sprache vollziehen, ist Sprache „[...] ein Spiegelbild des Verhältnisses von Bürger und Behörde“ (ebda). Aufgrund dieser Überlegung und aufgrund der genannten Komponenten von ‚Verständlichkeit‘ läßt sich der zusammenfassenden, wenn auch provokativen, These Augsts zustimmen: „Hinter den Hilferufen der Behörden und den Klagen der Bürger über mangelnde Verständlichkeit verbirgt sich oft mangelnde Sachkenntnis der Bürger und auf beiden Seiten ein fehlendes demokratisches Selbstverständnis im Umgang miteinander“ (Augst 1981, 267). Mit dem Verweis auf „mangelnde Sachkenntnis“ ist nicht gemeint, daß sich ein Bürger in Details der Verordnungen und Gesetze auskennen muß – dafür gibt es Rechtsanwälte und Steuerberater –, es ist auch der „Gesetze lesende Bürger“ eher eine fiktive Figur (vgl. Fuchs-Khakhar 1987, 61), die man nicht für linguistische Forschungen konstruieren sollte. Es stellt sich vielmehr die Frage, ob die politische Bildung in der alten und besonders jetzt auch in der neuen BRD ausreichend ist, ob die Sachkenntnisse überhaupt vermittelt werden, die den ‚mündigen Staatsbürger‘ ausmachen<sup>242</sup>. Ein besonderes Beispiele für diese mangelnde Sachkenntnis zeigt m. E. die alle fünf Jahre sich wiederholende Diskussion über die Unverständlichkeit der Erläuterungen zur Kommunalwahl in Baden-Württemberg, bei der Gemeinde- und Stadträte direkt von der Bevölkerung gewählt werden können. Es gibt beispielsweise im Heidelberger Gemeinderat 40 Gemeinderatsmitglieder, daher hat jeder Bürger 40 Stimmen zu verteilen, er kann dabei einem Bewerber bis zu drei Stimmen geben (kumulieren) und kann seine 40 Stimmen (mehr dürfen es nicht sein, aber durchaus weniger) über mehrere Listen der verschiedenen Parteien auf die Personen seiner Wahl verteilen (panaschieren). Dabei muß er kennzeichnen, wieviele Stimmen (1, 2 oder 3) er seinem jeweiligen Kandidaten geben möchte (positive Kennzeichnungspflicht). Wenn er nur eine Partei wählen möchte und zwischen den Bewerbern dieser Partei keine Prioritäten setzen möchte, kann er die Liste der betreffenden Partei unverändert ohne Kennzeichnungen abgeben, dann erhält jeder Bewerber auf der Liste eine Stimme. Diese Möglichkeit,

<sup>242</sup> Der Bundeselternrat kritisierte, daß die Schulen zu wenig politische Bildung vermitteln. Ein Gymnasiast aus Baden-Württemberg erhält z. B. bis zur mittleren Reife nur zwei Wochenstunden politische Bildung in der 10. Klasse. „Der Bundeselternrat verlangt: Lehrpläne mit viel Freiraum, die Politisches multiperspektivisch sichtbar machen, sozialwissenschaftlich fundiert ausgebildete Lehrer, die Toleranz und Streitkultur glaubwürdig vertreten, und einen ausreichenden Fachunterricht in Politik (oder Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Gesellschaftslehre)“ (Süddeutsche Zeitung, 4.1.1991, „Bundeselternrat kritisiert: Zu wenig politische Bildung.“).

durch Kumulieren einzelnen Kandidaten, die bei dem parteiinternen Plazierungsverfahren keine oberen Listenplätze erhielten, zu vielen Stimmen zu verhelfen oder auch aus verschiedenen Parteien geeignete Personen wählen zu können, erlaubt eine direktere Berücksichtigung des Wählerwillens und entspricht tatsächlicher Demokratie. Natürlich ist dies zunächst einmal komplizierter als die Möglichkeit, nur zwischen Partei A, B oder C zu wählen, doch ist der kompliziertere Weg hier auch der demokratischere, der dem Bürger direkten Einfluß gerade auch gegen Parteienhierarchien ermöglicht. Wird dies aber nicht vermittelt, dann fehlt die Sachkenntnis, und es sind auch alle schriftlichen Erläuterungsversuche bzw. Anleitungen zur Wahl im Urteil der Betroffenen zu unverständlich oder kompliziert geschrieben. Es wird den schriftlichen Anleitungen zur Wahl also schuld für eine Sache gegeben, die nur in der eigenen mangelhaften politischen Sachkenntnis begründet liegt.<sup>243</sup>

Die Akzeptanz von ‚innerer Mehrsprachigkeit‘ schließt auch die Anforderung an den einzelnen ein, sich selbst im Umgang mit ‚Sprache‘ bzw. Texten anders zu verhalten und nicht nur darauf zu hoffen, daß der jeweilige Autor schon für Verständlichkeit sorgen werde. Da man davon ausgehen kann, daß es sich im Regelfall bei den meisten Menschen um Laien auf vielen Gebieten und um „sprachkompetenzeinseitige Experten auf einem Gebiet“ handelt (vgl. Strauß/Zifonun 1985, 23 und Kap. 3.3 dieser Arbeit), ist es gerade nicht als ein Zeichen von Dummheit zu werten, wenn man feststellt, daß man in diversen Kontexten das eine oder andere Wort als ‚schwer‘ empfindet. Denn: „Ein Wort ist dann schwer, wenn der sich bemühende Laie die Bedeutung – trotz Anstrengung – nicht findet oder sie nur ungenau, d. h. nur sehr verschwommen metaphorisch oder metonymisch anzielen kann“ (Wichter 1983, 74). Um das „Chaos innerer Mehrsprachigkeit“ (vgl. Strauß/Zifonun 1985, 23) zwischen in dieser Weise definierten Experten und Laien dementsprechend gering zu halten oder erst gar nicht entstehen zu lassen, ist es notwendig, verstärkt Wörterbücher zu verfassen und zu benutzen, die sich mit dem Vokabular gesellschaftlich relevanter Bereiche befassen, wofür das „Lexikon schwerer Wörter“<sup>244</sup> exemplarisch genannt werden kann. Im Lexikon sind „brisante Wörter“ aus den vier Kommunikationsbereichen Politik, Medizin, Umwelt, Kultur und Bildung aufgeführt. „Es handelt sich zugleich um

<sup>243</sup> Das „Merkblatt für die Wahl der Gemeinderäte in Heidelberg am 22. Oktober 1989“, erstellt vom Amt für Öffentlichkeitsarbeit, ist außerdem übersichtlich gestaltet. Auf die drei dort formulierten Grundfragen: „Wieviel Stimmen haben Sie?“, „Wem können Sie Ihre Stimmen geben?“ und „Wie geben Sie ihre Stimmen ab?“ werden klar und übersichtlich die betreffenden Antworten formuliert.

<sup>244</sup> Genauer: ‚Brisante‘ Wörter. Vgl: Strauß/Haß/Harras (Hrsg.) 1989.

gesellschaftlich relevante Bereiche und Lebensformen, die mit einem hohen sozialen Prestige-, Bildungs- und Konversationswert sowie mit öffentlichen Brisanzwerten verbunden sind“ (Strauß 1988, 197).

### III

Als eine zentrale und grundlegende Anforderung an die Sprachfähigkeit des einzelnen stellt sich der „reflektierte Sprachgebrauch“ dar, d. h. die Fähigkeit des einzelnen, in relevanten Situationen die Regeln seines eigenen Sprachgebrauchs zur Diskussion zu stellen.<sup>245</sup> Die in I und II dargestellte Problematik ist eng mit dieser Fähigkeit verknüpft, wenn z. B. Publizisten ihre eigene Sprachauffassung für allgemeingültig erklären oder wenn sich Mitarbeiter in Verwaltungen keine Gedanken darüber machen, ob der betroffene Bürger ihre Verwaltungssprache verstehen kann. Es ist jedoch auch in einer Demokratie von zentraler Bedeutung, in der direkten Auseinandersetzung bei kontroversen Diskussionen den eigenen Sprachgebrauch, d. h. auch das eigene Weltbild, zur Diskussion zu stellen. Gerade in der politischen Auseinandersetzung entspräche es einer ‚primären Stufe‘ auf dem Weg zu einem reflektierten Sprachgebrauch, wenn überhaupt in das Bewußtsein der politisch Handelnden dringen könnte, daß ‚x‘ nicht nur in dem eigenen Sprachgebrauch und in der eigenen Interpretation<sup>246</sup> Gültigkeit hat, sondern daß der (politische) Gegner ‚x‘ entsprechend seiner Auffassung benutzt, deutet und daß er dies auch darf. „Die Sprache ist in dem Sinn universal, daß jeder sie in seinem Sinn verwenden darf. Sie sieht auch keine Beschränkung dessen vor, was gesagt werden darf. Sie ist offen für Böses wie für Gutes, für Richtiges und Falsches, für Wahrheit wie für Unwahrheit. Die Sprache ermöglicht uns erst die Auseinandersetzung und Beurteilung all dessen. Sie bietet uns

<sup>245</sup> Vgl. Wimmer 1984, 21; ders. 1982, 298ff.; ders. 1983, 12f. (zur Verwendung von ‚reflektiert‘) und Kapitel 2.2 dieser Arbeit.

<sup>246</sup> Vgl. dazu beispielsweise die Aussagen von Geißler (1985, 222f.; Hervorheb. A.T.) :  
– „Ein klassisches Beispiel für die *Verwirrung der Begriffe* mit weitreichenden nationalen und internationalen Folgen war die Definition des Warschauer Paktes als ‚Verteidigungsbündnis‘“ (a.a.O., 222).  
– „Ein Ärgernis ist in diesem Zusammenhang, wie mit dem Begriff Frieden *inhaltlicher Schindluder* getrieben wird. Wenn Frieden definiert wird als Schweigen von Waffen, ist ‚lieber rot als tot‘ eine richtige Friedensparole“ (a.a.O., 223).  
– „Ein aktuelleres Beispiel ist der Begriff des ‚Berufsverbots‘. Er ist eine Erfindung von *Antidemokraten*, deren Ziel es ist, *auf dem langen Marsch durch die Institutionen* die staatliche Verfassung zu ändern“ (a.a.O., 223).



erst die Möglichkeit, auf den anderen und seinen Glauben einzuwirken, damit wir vielleicht letzten Endes dasselbe glauben, die gleiche Wirklichkeit voraussetzen“ (Heringer 1990, 51)<sup>247</sup>.

Bevor dieser Grad des reflektierten Sprachgebrauchs erreicht werden kann, daß man also in der Lage ist, in relevanten Situationen die Regeln seines eigenen Sprachgebrauchs zur Diskussion zu stellen, muß erst diese ‚primäre Stufe‘ verwirklicht werden. Die politische Praxis<sup>248</sup> zeigt, daß das alltägliche politische Handeln noch weit von dieser ‚primären Stufe‘ entfernt ist. Halten wir als Grundlage unserer Überlegungen fest: „In der fortwährenden Diskussion liegt gerade die Stärke der Demokratie. Eine Demokratie ist eine Diskussionsgemeinschaft, demokratische Politik ist Diskussion ohne Ende“ (Heringer 1990, 117). Da die Grundlage der Demokratie also die Diskussion bzw. das Gespräch ist, ist es *gerade* auch für politisch handelnde Menschen, für politische Entscheidungsträger von zentraler Bedeutung, sich mit den Anforderungen für einen reflektierten Sprachgebrauch auseinanderzusetzen. Das betrifft sowohl die Diskussion/das Gespräch (z. B. Verhandlungen) der verschiedenen politischen Entscheidungsträger untereinander als auch die Diskussion/das Gespräch mit ‚den Bürgern‘. Es wäre für diesen Personenkreis also von Interesse, sich mit Kommunikations-Maximen auseinanderzusetzen, wie sie z. B. bei Strauß/Zifonun (1985, 214 ff.) formuliert werden. Doch dort liest man von „unsere[n] Staatsschauspieler[n]“ (ebda, 211), gemeint sind ‚die Politiker‘, und man trifft auf die Kernthese, daß „[...] nicht zu erwarten ist, daß die [sic!] Politiker von sich aus, d. h. ohne Einforderung durch den kritischen Bürger, ihre Rede an einer kommunikativen Ethik des verständigungsorientierten Diskurses ausrichten“ (ebda, 213). Nach der Habermas’schen Terminologie unterscheiden Strauß/Zifonun zwischen „Verständigungsorientiertheit“ und „Erfolgsorientiertheit“ in der kom-

---

<sup>247</sup> Aus diesem Verständnis von ‚Sprache‘ heraus formuliert Heringer (1990, 66f.) folgende Verhaltensregeln:

1. Gestehe deinem Gegner das Recht zu, die Sachlage aus seiner Perspektive zu sehen und darzustellen. Unterstelle, daß seine Sicht realistisch und rational ist.
2. Denke nicht, du könntest die Deutung des Partnergegners bestimmen oder seine Redeweise. Du mußt sie hinnehmen, aber selbstverständlich nicht übernehmen.
3. Versuche nicht, deine Sicht als die einzige auszugeben. Suche eine Deutung, die euer beider Sicht und Handeln umfaßt.
4. Eruiere das Interesse deines Gegnerpartners und nimm dieses Interesse ernst. Beziehe es in deine Überlegungen und Kompromißvorschläge ein.
5. Reflektiere, wie der Gegnerpartner deine Handlungen und Redeweisen verstehen wird. Suche dieses Verständnis in deine Überlegungen einzubeziehen.“

<sup>248</sup> Die Verfasserin bezieht sich hier auch auf ihre Beobachtungen als Stadträtin.

munikativen Aktion bzw. Interaktion zwischen Bürgern und Politikern und konstatieren, daß der Bürger davon ausgehen muß, daß „[...] die an ihn adressierte Rede des Politikers verständigungsorientiert ist [...]“ (ebda, 212). Der Politiker hingegen ist „[...] primär an einer erfolgsorientierten Rede und am strategischen Diskurs ausgerichtet bzw. glaubt, es sein zu müssen“ (ebda). Da nach Auffassung der Verfasserin mit einer derartigen Grundthese etliche Probleme verknüpft sind, sei auch auf das dort zugrunde gelegte Verständnis von „Verständigungsorientiertheit“ und „Erfolgsorientiertheit“ genauer eingegangen. Nach Strauß/ Zifonun soll unter „Verständigungsorientiertheit“ verstanden werden:

„– die Rede zielt ab auf rational motiviertes Einverständnis, d. h. Zustimmung zum Inhalt einer politischen Aussage, weil der Bürger aufgrund zugelieferter Fakten, von der Richtigkeit der Aussage überzeugt ist.

– Übernahme einer politischen Zielsetzung durch den Bürger, weil die enthaltenen Wertsetzungen den eigenen, für rational gehaltenen Wertsetzungen des Bürgers kritisch standhalten.“

Erfolgsorientiertheit heißt hier:

„– Einverständnisgewinnung und Zustimmung werden ausschließlich und in den Dienst eigener Handlungsziele, z. B. der Eigenwerbung oder der Selbstdarstellung gestellt, sie sind nur Mittel zum Zweck“ (a.a.O., 212f.).

Außerdem weisen Strauß/Zifonun ausdrücklich darauf hin (vgl. Anmerkung 3, 221), daß Verständigungsorientiertheit und Erfolgsorientiertheit auch als positiver bzw. negativer Wertbegriff verstanden werden sollen.

Strauß/Zifonun stellen bei ihren Thesen zur Sprachkultivierung den „sprachrezeptionskritischen“ und auch generell kritischen Bürger in den Vordergrund, der die „erhoffte Kultivierung politischer Kommunikation und politischer Sprache“ einfordert und veranlaßt (a.a.O., 211). Hier zeigt sich die „Abwendung vom Politiker“, die auch Dieckmann (1985, 225) generell in der neueren sprachkritischen Literatur feststellt.

M. E. ist es jedoch aufgrund der gesellschaftlichen Realitäten und Mechanismen nicht angebracht, ‚die Bürger‘ als Gegenbegriff zu ‚den Politikern‘ zu konstruieren. Bei einer derartigen Gegenüberstellung zeigt sich ein einseitiges, zumindest unvollständiges Verständnis von der Spannweite politischer Kommunikation. Nach Auffassung der Verfasserin sollten sich die sprachwissenschaftlich Forschenden nicht dazu hinreißen lassen, das teilweise einseitig

durch die Medien vermittelte Bild von ‚der Politik‘ als Synonym für ‚Bundespolitik‘ und ‚den Politikern‘ als Synonym für ‚die bekannten Politiker, die im Fernsehen fast täglich gezeigt werden‘, zur Grundlage ihrer sprachlichen Analysen zu machen. Das Feld der politisch Handelnden beschränkt sich nicht nur auf Kohl, Geißler, Lambsdorff oder Vogel u. a.<sup>249</sup>, die manche Analysierenden vor Augen zu haben scheinen, wenn sie von ‚den Politikern‘ sprechen. Linguistisch begründete Sprachkritik, die sich in aufklärerischer Tradition sieht, darf m. E. nicht durch Pauschalisierungen dazu beitragen, unfreiwillig zur Helferin von (traditionell rechten) antidemokratischen Strömungen in der Bundesrepublik zu werden, die Politik als „schmutziges Geschäft“ und ‚die Politiker‘ als „unbelehrbare korrupte Kaste“ begreifen. Politisch handelnde Menschen sind ebenso Staatsbürger wie politisch weniger aktive Menschen. Beide ‚Erscheinungsformen‘ von Staatsbürgern müssen mit Maximen bzw. Empfehlungen (vgl. Heringer 1990, 66) zu einem reflektierten Sprachgebrauch mitgemeint sein. Es kann also nicht darum gehen, einen prinzipiellen Gegensatz zwischen Bürgern und Politikern zu konstruieren, „[...] auch Bürger müssen zur Artikulation ihrer Interessen bisweilen mit Mitteln politischer Kommunikation handeln“ (Holly 1985, 198).<sup>250</sup> Weiterhin möchte die Verfasserin bestreiten, daß sich ‚Politiker‘ generell in politischer Kommunikation nur erfolgsorientiert verhalten. Der größte Teil der politischen Kommunikation ist nicht durch Öffentlichkeit oder Medien begleitet. Es handelt sich nicht um „erfolgsorientiertes Reden“ im Sinne Strauß/Zifonuns, sondern um verständigungsorientiertes Reden, zumeist in Gesprächen und Diskussionen mit dem Sprachhandlungsmuster ‚Verhandeln‘ im Interesse eines Kompromisses. Wenn man „[...] demokratische Politik als Diskussion ohne Ende [...]“ auffaßt, die durch Handeln unterbrochen wird, und wenn man davon ausgeht, daß das „[...] jeweilige vorläufige Ergebnis der Diskussion akzeptiert werden [muß][...]“ (Heringer 1990, 117f.), wird ersichtlich, wie wichtig es für politische Entscheidungsträger ist, sich mit den Anforderungen für einen reflektierten Sprachgebrauch auseinanderzusetzen. „Denn es gibt keine höhere Instanz, keine höhere Wahrheit. Die Demokratie ist das Maß aller Dinge“ (ebda).

<sup>249</sup> Nach Wimmer (1984, 23) sind ja auch Dogmatiker und Unverbesserliche nicht als Adressaten einer „recht verstandenen Sprachkritik“ gedacht.

<sup>250</sup> Es empfiehlt sich zur Verdeutlichung dessen einmal auf kommunalpolitischer Ebene, z. B. in einer Stadt, das Spektrum an Interessenvertretungen bzw. Bürgerinitiativen und sonstigen Vereinigungen zu berücksichtigen, die beispielsweise durch die Sprachhandlungsmuster: ‚Appellieren‘ und ‚Auffordern‘ in Briefen und Gesprächen Verhandlungen führen und politisch kommunizieren.

Wohin es im Extremfall führen kann, wenn bei Gesprächen und Verhandlungen das Konzept ‚reflektierter Sprachgebrauch‘ nicht angewandt wird, zeigen besonders dramatisch die Wortschlachten, gescheiterten Vermittlungsversuche und tatsächlichen Schlachten im Falle des amerikanischen Präsidenten George Bush und des irakischen Staatspräsidenten Saddam Hussein und der daraus resultierende Golfkrieg 1991. Dieser Krieg war u. a. auch eine Folge mangelnder Gesprächskultur bzw. mangelnder Reflektiertheit auf beiden Seiten, der eigene Sprachgebrauch wurde nicht zur Diskussion gestellt, damit auch nicht das eigene Weltbild, was in diesem Falle wegen des Aufeinandertreffens zweier unterschiedlicher Kulturen von besonderer Bedeutung gewesen wäre. Selbst die ‚primäre Stufe‘ der Reflektiertheit wurde in diesem Falle nicht erreicht, denn ‚x‘ wurde jeweils ausschließlich im eigenen Sprachgebrauch und in der eigenen Interpretation für gültig erklärt<sup>251</sup>. Für den alltäglichen und weniger spektakulären Fall wäre es grundsätzlich von Interesse, einmal zu untersuchen, ob die zahlreichen politischen Entscheidungsträger, die nicht durch Beraterstäbe unterstützt werden – das sind die meisten –, den sprachlichen Anforderungen überhaupt gewachsen sind, denen sie durch ihre Funktionen ausgesetzt werden. Ist z. B. ein kommunaler Mandatsträger heute überhaupt noch in der Lage, ohne eine vorherige Überarbeitung durch einen ‚kommunalen Sprachberater‘ (vgl. Kap. 6, II) die Expertenpapiere der betreffenden Fachämter der Verwaltung so zu verstehen, daß er darüber kompetent Entscheidungen fällen kann? Über welche kommunikativen Fähigkeiten muß ein Staatsbürger, der zu einem politischen Mandatsträger gewählt wird, verfügen, wenn er sich auf einmal vor die Aufgabe gestellt sieht, Presseerklärungen zu verfassen, Reden zu halten oder im regionalen Rundfunk oder Fernsehen Interviews zu geben? Wie macht man seine politische Arbeit für die Bürger in den Medien transparent, gibt Rechenschaft über sein Tun, ohne dabei *automatisch* der pauschalisierenden Kritik ausgesetzt zu sein, man sei „erfolgsorientiert“ bzw. verhalte sich ausschließlich nach dem Sprachhandlungsmuster „WERBEN“ und/oder „LEGITIMIEREN“ (Holly 1985, 198; vgl. auch Holly/Kühn/Püschel 1986)?

Neben diesen Fragen, die man sich als sprachwissenschaftlich Analysierender stellen sollte, gibt es einen weiteren Aspekt zu berücksichtigen:

---

<sup>251</sup> Vgl., wenn auch mit einigen methodischen Vorbehalten, zu den Ereignissen seit 1988 bis zum Ausbruch des Golfkrieges P. Salinger/E. Laurent 1991, Krieg am Golf. Das Geheimdossier. München/ Wien, bds. 27 und 50ff. Dazu auch die Rechtfertigung der betroffenen amerikanischen Botschafterin April Gaspie: „In from the Cold“, In: Time, April 1, 1991, 16.

Nach Dieckmann (1985, 227) sind die „[...] Bürger, die das Aufklärungsprogramm voraussetzt [...], nicht solche, denen die mangelnde Glaubwürdigkeit der Politiker ein Problem ist, sondern umgekehrt gerade solche, die den Äußerungen der Politiker unkritisch zuviel Vertrauen entgegenbringen und durch Aufdeckung der Sprachstrategien gewarnt werden müssen [...]“. Die offene Frage ist also, wie die *realen* Bürger das sprachliche und kommunikative Verhalten der Politiker erfahren, ob sie die Aufklärung, die die Linguisten anbieten, wirklich brauchen oder ob sie die Strategien und Mechanismen öffentlich-politischer Kommunikation schon selbst durchschaut haben und z. T. gerade deshalb mit Resignation oder Ärger reagieren.“ Wäre es daher, aufgrund des Glaubwürdigkeitsverlustes in der Politik, nicht angebracht, politische Entscheidungsträger seitens der Sprachwissenschaft mit der These zu konfrontieren, daß Erfolg und Glaubwürdigkeit langfristig nur durch verständigungsorientiertes Reden (im Sinne Strauß/Zifonuns 1985, 212) und durch reflektierten Sprachgebrauch gewährleistet ist, da die „realen Bürger“ (Dieckmann 1985, 227) heute höchst mißtrauisch gegenüber politischer Kommunikation geworden sind.<sup>252</sup> Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß es nach Auffassung der Verfasserin nicht darum gehen kann „[...] politische Kommunikation zu ‚dämonisieren‘, es geht auch nicht um Politikerschelte. Vielmehr sind weitverbreitete alltägliche Möglichkeiten der Kommunikation zu beachten, deren spezielle Funktionen für politisches Sprachhandeln beschrieben werden sollen“ (Holly 1985, 198). Das bedeutet für die Sprachwissenschaft: „Eine der Aufgaben sprachwissenschaftlicher Analyse ist jedenfalls die Explizierung mitgemeinter, nur implikativ oder kompakt ausgedrückter Inhaltskomponenten, zu denen an erster Stelle nicht-explizite illokutive Muster gehören“ (Holly 1985, 199). Das bedeutet z. B., daß man transparent macht und auch Anleitungen zur „alltagssprachlichen Paraphrase“ (Holly 1985, 204) gibt, wie öffentliche Äußerungen von politischen Handlungsträgern – besonders bei Medienpräsenz – also bei Kundgebungen, (Fernseh-)Diskussionen u.ä., *auch* nach den Sprachhandlungsmustern „WERBEN“ und „LEGITIMIEREN“ vollzogen werden (vgl. Holly 1985, 198 ff.). Nach Auffassung der Verfasserin müssen sprachwissenschaftliche Analysen, die sich mit öffentlicher politischer Kommunikation, besonders im Fernsehen, befassen, diese „zweite Ebene“ (a.a.O., 199) mitberücksichtigen, um sich nicht dem Vorwurf der Naivität auszusetzen. Im übrigen wäre auch grundsätzlich zu

<sup>252</sup> Vgl. z. B. Rhein-Neckar-Zeitung, 26.7.1990: „Blabla statt redliche Antworten. Zuschauer ärgern sich über Politikerinterviews und Wiederholungen.“ Der Artikel bezieht sich auf eine Umfrage unter 5000 Lesern durch die Zeitschrift „Bild und Funk“, die ergab, daß 78% über derartige Interviews verärgert seien.

klären, wo die Trennlinie zwischen dem Sprachhandlungsmuster „WERBEN“ und „RECHENSCHAFT ABGEBEN“ über die politischen Aktivitäten, die man unternommen hat, eigentlich liegen soll. Es gilt also bei politischer Kommunikation, ganz klar zwischen öffentlicher und nicht-öffentlicher Kommunikation zu unterscheiden und deutlicher die Bedingungen, die durch die Medien, insbesondere das Fernsehen<sup>253</sup>, geschaffen werden, zu berücksichtigen. Unverzichtbar ist dabei aber stets, daß alle Staatsbürger, also *gerade* auch politische Entscheidungsträger, sich eines reflektierten Sprachgebrauchs bedienen.

#### IV

Aus dem bisher Ausgeführten ergibt sich die bildungspolitische Anforderung, das Bewußtsein für ‚innere Mehrsprachigkeit‘ und für ‚reflektierten Sprachgebrauch‘ im Deutschunterricht in der Schule zu vermitteln. Das heißt, Sprachwissenschaft (bzw. Linguistik) ist für die Sprachfähigkeit des Staatsbürgers ein wesentliches Fach, das keinesfalls aufgrund eines einseitigen Modernitätsbegriffes durch Computerlinguistik ersetzt werden sollte. Wie in 4.4.2 dargestellt, bedarf es eines Sprachunterrichtes, der vermittelt, sich in der Demokratie zu behaupten und „[...] in sozial relevanten Situationen erfolgreich zu kommunizieren“ (vgl. Wimmer 1974, 139 und ff.), und der auch im in 4.4.2 ausgeführten Sinne Weisgerbers (1988) politische Lernziele

---

<sup>253</sup> D. h. zu klären wäre z. B. die Frage, was es für die politische Kommunikation bedeutet, wenn Heiner Geißler einen früheren Labour-Führer zitiert und darauf verweist, daß man, um als Politiker gehört zu werden, stets übertreiben müsse. „Er geht sonst hoffnungslos in der Flut der Verlautbarungen und Informationen unter. Fazit: Die publizistische Realität macht es manchmal notwendig, durch provokative Formulierungen in der politischen Sprache in die Medien hinein und an die Menschen heranzukommen“ (Geißler 1985, 226). Ähnlich gilt es bei Analysen mithinzuzuziehen, wenn z. B. Kanzlerberater Bergsdorf (1985, 189) aussagt, daß die geringe Präzision der Begriffe der Sprache der Politik „[...] nicht als Mangel, sondern [...] als Bedingung ihrer Wirksamkeit begriffen werden [muß]. Der Mangel an inhaltlicher Präzision ist so als Vorbedingung für breite Verständlichkeit wie für Anpassungsfähigkeit an Unvorhergesehenes zu verstehen.“ Ebenso geht er von der These aus: „Dem sprechenden Politiker hilft der Beifall nur wenig, er muß am Beifall der Vielen interessiert sein“ (a.a.O., 193). Mit einem derartigen Wissen über Sprachauffassungen von politischen Beratern muß man m. E. beispielsweise auch die Reden von Kanzler Kohl anders untersuchen, um keine naiven Analysen zu erstellen.

beinhaltet.<sup>254</sup> Dazu gehört unabdingbar die Beschäftigung mit dem Fernsehen im Schulunterricht und in der Öffentlichkeit (vgl. Zeitter 1987) und keinesfalls die Nichtbefassung, weil man aus einem elitär verstandenen Kulturbegriff heraus das Medium ablehnt. Defizite im Forschungsbereich wurden hinsichtlich der Fernsehwirkung auf das Sprach- und Leseverhalten und auf die Sprachkultur allgemein deutlich (vgl. Holly/Püschel 1991), die zusätzlich zu bereits vorliegenden sprachlichen Analysen von Nachrichtensendungen (vgl. Straßner 1975, ders. 1982, Schmitz 1989) erforscht werden sollten. Hierbei ist m. E. wesentlich, den Ansatz von Muckenhaupt (1986) bei der Beschreibung von Text und Bildzusammenhängen in Nachrichtensendungen zu berücksichtigen. Im Gegensatz zu einem Verständlichkeitskonzept, das sich „[...] auf die Behaltensleistung und beim Behalten auf die Gegenstände des Sagens und Zeigens [beschränkt]“, stellt er die Frage in den Mittelpunkt, „wie ein Zuschauer einen Beitrag versteht“ (Vgl. a.a.O., 262f.). Daher ist für ihn die Vermittlung über die Machart<sup>255</sup> der Filmberichte wichtiger „[...] als eine vordergründige Reform der Filmberichte“ (a.a.O., 259).

Entgegen weit verbreiteter Objektivitätsforderungen an die Nachrichtensendungen (vgl. auch Henn 1975) postuliert Muckenhaupt m. E. zu Recht: „Der eigentliche Sinn der Maximen wahrheitsgemäßer und informativer Berichterstattung liegt nicht darin, daß eigene Sichtweisen eines Ereignisses nicht dargestellt werden dürfen – wir können über ein Ereignis ja gar nicht berichten, ohne daß wir uns auf eine bestimmte Sichtweise des Ereignisses festlegen – der Sinn kann vielmehr darin gesehen werden, daß für jeden Zuschauer er-

<sup>254</sup> Allerdings sieht Bremerich-Vos (1990, 476) ein Motivationshindernis für Schüler, die Fähigkeit zu reflektierter *politischer* Sprachkritik in der Schule zu erlernen: „Die Fähigkeit zu reflektierter politischer Sprachkritik erscheint den Schülern mit Recht nicht als eine für die Bewältigung aktueller und zukünftiger ‚Lebenssituationen‘ zentrale Qualifikation. Eine solche Qualifikation müßte ja im Rahmen einer politisierenden Öffentlichkeit nachgefragt werden. Öffentlichkeit ist aber weitgehend entpolitisiert, es artikulieren sich vornehmlich Verbandsinteressen, staatsbürgerlicher Privatismus wird prämiert, d. h. politische Enthaltsamkeit zugunsten von Karriere- und Konsumorientierung [...]“.

<sup>255</sup> Als Beispiel einer besonderen Zuschauermanipulation kann hier auch die Tatsache aufgeführt werden, daß die Sendung „Journalisten fragen – Politiker antworten“, die im ZDF bis 1976 ausgestrahlt wurde, auf § 6, Abs. 2 des Staatsvertrages beruhte, „[...] in dem sich die politischen Parteien ein Verlautbarungsrecht auch außerhalb von Wahlkampfzeiten haben verbrieft lassen“ (Holly/Kühn/Püschel 1986, 24ff.). Die Zuschauer wurden nicht darauf hingewiesen, daß die Parteien für diese Sendung verantwortlich waren. Die angebliche „politische Fernsehdiskussion“ war also von vorneherein eine „Inszenierung von Propaganda als Diskussion“ (a.a.O., 33).

*kennbar wird, worauf sich eine bestimmte Sichtweise stützt“* (Muckenhaupt 1986, 304, Hervorheb. A.T.).<sup>256</sup>

Es stellt sich also als zentrale Anforderung an die Bildungspolitik dar, die Entstehung von Nachrichten und die Machart von Nachrichtensendungen im Deutschunterricht bzw. in Medienkunde zu besprechen und zu analysieren. Für das Fernsehen ergibt sich die Notwendigkeit, in Hintergrundberichten über die Schaffung von Nachrichten und die Konzeption von Nachrichtensendungen zu berichten. Ebenso macht es der Zeitdruck, unter dem Nachrichtenredakteure arbeiten, und die Übernahme ursprünglich englischsprachigen Agenturmaterials<sup>257</sup> erforderlich, daß das, was dann in Nachrichtensendungen als Nachricht verbreitet werden soll, nochmals unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten geprüft wird. Dies geschieht beispielsweise in Ansätzen in einer, der Öffentlichkeit weitgehend nicht bekannten, sprachkritischen Begleitung der „heute“-Nachrichten des ZDF durch die Gesellschaft für deutsche Sprache, Wiesbaden. Bei der ARD kümmert sich nach Aussagen von Hanns-Joachim Friedrichs<sup>258</sup> niemand um die sprachliche Seite von Nachrichtensendungen. Aufgrund der Forderungen nach Verständlichkeit und aufgrund der Tatsache, daß die Medien bzw. das Fernsehen in verstärktem Maße unsere Sprachnormen bestimmen (vgl. Heringer 1982b), ist m. E. auch für den Nachrichtenbereich in Hörfunk und Fernsehen eine kontinuierliche sprachwissenschaftliche Beratung notwendig.

## V

Es wurde bereits erwähnt, daß die Stärke der Demokratie in der Diskussion liegt und daß sich eine Demokratie als Diskussionsgemeinschaft beschreiben läßt (vgl. Heringer 1990, 117). Es gilt daher, sprachliche Fertigkeiten beim einzelnen zu fördern, „[...] die in jedermanns Sprachfähigkeiten angelegt sind, [...] Freiheiten der Auslegung, Deutung, Veränderung und Festlegung

<sup>256</sup> Vgl. auch a.a.O., 282 (neun verschiedene sprachliche Versionen ‚einer‘ Nachricht), 300ff. (gleiche Nachrichtenbilder mit völlig unterschiedlichen, gegensätzlichen Texten) sowie 316 (zum Vorschlag einer Neugestaltung von Nachrichtensendungen).

<sup>257</sup> Vgl. die daraus mehr und mehr in den Sprachgebrauch eindringende, aus dem Englischen unübersetzte Zeitangabe „in 1991“, die im Deutschen eigentlich korrekt mit „im Jahre 1991“ oder „1991“ wiedergegeben werden müßte.

<sup>258</sup> Vgl. Interview mit Prof. Günther Drosdowski, Leiter der Duden-Redaktion, anläßlich der Frankfurter Buchmesse 1988, in: Sprache in den Medien (Video-Cassette des Duden-Verlags).



von Bedeutungen sprachlicher Ausdrücke gemäß den individuellen Interessen und gemäß dem, was das Sprachsystem an Möglichkeiten zuläßt“ (Wimmer 1985a, 262; vgl. Kap. 2.2 dieser Arbeit). Muß daher anstelle der Diskussion um Rechtschreibfähigkeit der elementare Zusammenhang zwischen Sprache und Demokratie bzw. Sprachfähigkeit und individueller Freiheit nicht stärker in das öffentliche Bewußtsein dringen und durch einen dementsprechenden Schulunterricht gefördert werden?

Ein Nachdenken über Grundlagen der Demokratie im vereinten Deutschland böte hierzu eine einmalige Chance. Jüngste Pressemeldungen, die über Untersuchungen berichten, daß „Ost-Kinder“ beim Diktat weniger Fehler machten als „West-Kinder“, da „[...] mehr Wörter intensiver geübt worden [sind]“ (Süddeutsche Zeitung, 16./17.3.91: Ost-Kinder bei Diktat sicherer als Westler), lassen jedoch schon jetzt erahnen, welche ‚Errungenschaften des Sozialismus‘ auch in der neuen BRD erhalten bleiben sollen.

Müßte das gerade angesichts der Geschichte der DDR nicht eigentlich stutzig machen?

## **7 Presseberichte zum Thema ‚Sprachverfall‘ 1980 – 1985 (– chronologisch –)**

Gießener Allgemeine, 28.6.1980:

Europas Sprachen werden immer gleicher

Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, 14.12.1980:

Eine mißhandelte Kostbarkeit

The Times, 3.4.1981:

Was is all this double Deutsch?

Süddeutsche Zeitung, 10.10.1981:

Du trinken Bier mit mir? – Kauderwelsch für Gastarbeiter

Bonner Rundschau, 22.12.1981:

Leitsätze gegen eine Verarmung der Sprache

Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.5.1982:

Die Sprache verkommt

Deutsche Wochenzeitung, 28.5.1982:

Arme Muttersprache

BZ, 18.9.1982:

Eine neue Sprache macht sich breit: Engleutsch. Halb deutsch halb englisch fliegen einem die „Schlager Fuzzies“ und „Show-Freaks“ nur so um die Ohren

Bonner Rundschau, 9.12.1982:

Erst der Abflug, dann der Schuß

Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, 16.1.1983:

Aktion saubere Sprache – holpriges Prospektdeutsch

Die Zeit, 21.1.1983:

Neusprech-Wörterbuch

päd-extra, 15.1.1983:

Angesagt: Scene Deutsch

Lübecker Nachrichten, 20.2.1983:

Tarzans Sprache wird weltweit verstanden

Niederrhein-Kammer, Februar 1983:

Okkupierte Wörter

Tages-Anzeiger, 16.4.1983:  
Plädoyer für das Hochdeutsche

Badische Neueste Nachrichten, 19.4.1983:  
Und sie wissen nicht, was sie tun – Die Mörder sind unter uns / Unholde der deutschen Sprache

Saarbrücker Zeitung, 20.5. 1983:  
Anspruchsvolles Deutsch gilt als elitär. Jugend-Jargon in der Diskussion

Frankfurter Rundschau, 20.5.1983:  
Hans-Jochen Vogel warnt vor Verwilderung der Sprache

Münchener Merkur, 18.6. 1983:  
Die Gschafilhuberei der Sprachschöpferlein

Trierischer Volksfreund, 22.6.1983:  
Von Standardwörtern, die ausgesprochene Lügen sind

Kölnische Rundschau, 30.7.1983:  
Wie unser Wörtchen ‚und‘ verfällt

Vorwärts, Bonn, 11.8.1983:  
Mißbrauch der Sprache – Unionskrieg mit Wörtern

Saarbrücker Zeitung, 31.8.1983:  
All-Parteien-Koalition gegen Sprach-Babylon. Abkürzungsunwesen

Mannheimer Morgen, 3.9.1983:  
Schreibfehler zwischen Politick und Refolution. Deutsch für deutsche Hochschüler?

Die Welt, 8.9.1983:  
Plastik – Sprache

Münchener Merkur, 15.9.1983:  
Vom langsamen Verfall unserer Sprache

Oberhessische Presse, 26.9.1983:  
Immer mehr Kinder lernen Deutsch am Bildschirm

FAZ, 1.10.1983 :  
Immer mehr Fehler

Schwarzwälder Bote, 20.10.1983:  
So spricht die Jugend von heute

Nordbayerischer Kurier, 4.11.1983:  
Null Bock auf Deutsch – Viele haben ein gestörtes Verhältnis zur Muttersprache

Oberbayerisches Volksblatt, 5.12.1983:

Vater und Sohn im offiziellen Ton

Nürnberger Nachrichten, 10.12.1983:

Ey, das ist ja ätzend – ohne Respekt gegenüber Normen; die Sprache der Jugendlichen

Westfalen-Blatt, 13.12.1983:

Klar sprechen heißt klar denken

Die Glocke, 17.12.1983:

In-Sprache der Jugend – Fremdsprache für Ältere. Die Bildsprache der Comics führt zu Sprachlosigkeit

Badisches Tageblatt, 24.12.1983:

Eine Sprache ohne Worte

Kölner Stadtanzeiger, 31.12.1983

Krieg ist Friede. Die neue Sprache

Leben und Erziehen, Dezember 1983:

Da schnellst Du ab! – Die Sprache der Jugend: Herausforderung für Erwachsene

Rheinischer Merkur, 20.1.1984:

Menetekel für die Demokratie. Wider den Verfall der Sprachkultur in der Politik

Saarbrücker Zeitung, 28.1.1984:

Politik verdirbt die Sprache

die feder, Januar 1984:

Die Ohne-ich-Sprache

Bild, 6.2.1984:

Hoher Beitrag heißt Reform – wie die Sprache verschleiert

BZ, 6.2.1984:

Aus Vertriebenen werden Aussiedler – wie die Sprache die Wirklichkeit verschleiert

Remscheider Generalanzeiger, 11.2. 1984:

Unklare Gedanken erzeugen unklaren Stil

Der Tagesspiegel, 17.2.1984:

Sprachschutt

Frankfurter Neue Presse, 18.2.1984:

Ächz und Lall. Über die Sprache der Jugendlichen

Der SPIEGEL, 20.2.1984:

Hausmitteilung, betr.: Sprache

Abendpost, Nachtausgabe 24.2.1984:  
Deutsch für Deutsche

Kölner Stadtanzeiger, 24.2.1984:  
Sprache wie Kosmetik

Szene, Hamburg, Februar 1984:  
Ein deutscher Besserwisser

Lübecker Nachrichten, 1.3.1984:  
Sprache als Kunst und Hindernis

Augsburger Allgemeine, 24.3.1984:  
Begegnung mit Deutsch

Flensburger Tageblatt, 27.3.1984:  
Kultur und Sprache

Quick, 29.3.1984:  
Weniger Blech reden, bitte!

Kreiszeitung Böblinger Bote, 19.4.1984:  
Arme deutsche Sprache (Leserbrief)

Hannoversche Allgemeine, 19.4.1984:  
Die Sprache des Karfreitags

Frankfurter Neue Presse, 1.5.1984:  
Deutsch für Deutsche ist bedenklich

Kreiszeitung Böblinger Bote, 2.5.1984:  
Sprachverunstaltung (Leserbrief)

Kreiszeitung Böblinger Bote, 7.5.1984:  
Volk und Sprache (Leserbrief)

Rhein-Neckar-Zeitung, 20.5.1984:  
Neuer Ausleihrekord bei der Stadtbücherei

Fuldaer Zeitung, 7.6. 1984:  
Deutsche Sprache ist zweigeteilt

Die Zeit, 8.6.1984:  
Sprachverfall: Deutsch für Studenten. Grammatik und Rechtschreibung – Nachhilfe  
in Aachen

Rhein-Neckar-Zeitung 20.6.1984:  
Notenabzug für Rechtschreibfehler

Süddeutsche Zeitung, 26.6.1984:

Eine Hydra namens Phrase.

Katholische Akademie tagte über den ‚Verfall der Sprache‘

Kreiszeitung Böblinger Bote, 28.6.1984:

Abc-Schützen haben reicheren Wortschatz

Stuttgarter Zeitung, 28.6.1984:

Fäkalsprache (Leserbrief)

Bayerische Staatszeitung, 29.6.1984:

Das Wort, das kaum noch gesprochen wird

Stuttgarter Nachrichten, 3.7.1984:

Mit der Sprache auf Kriegsfuß (Leserbrief)

Rhein-Neckar-Zeitung, 5.7.1984:

Leseverhalten der Bundesbürger

Gießener Allgemeine, 7.7.1984:

Vereinzelung und Sprachnot

Der SPIEGEL, 9.7.1984:

Deutsch: Ächz, Würg. Eine Industrienation verlernt ihre Sprache

Die Zeit, 13.7.1984:

Schwäre Sprack

Zentralmarkt, 14.7.1984:

Deutsche Sprache: Nachhilfe für Junggermanisten

Abendzeitung, 14.7.1984:

Gähn-Rülps-Seufz

Landeszeitung Niedersächsisches Tageblatt, 25.7.1984:

Total lull und lall

Rheinischer Merkur, 27.7.1984:

Wenn die Sprache schoko klingt. Dummdeutsch liegt total im Trend

FAZ, 28.7.1984:

Buchstäblich

Wochenend, 2.8.1984:

Das gibt zu denken! Viele Studenten können nicht einmal unsere Muttersprache richtig schreiben

Rhein-Neckar-Zeitung, 7.8.1984:

Ja bei der Post. ...- Kommentar zur geplanten Gebührenerhöhung

FAZ, 8.8.1984:

Viele Schulkinder mit Haltungsschäden, Sprachstörungen durch Fernsehen

Berliner Morgenpost, 19.8. 1984:

Wenn die Sprache verkrüppelt

Berliner Morgenpost, 26.8.1984:

Reaktion auf Artikel vom 19.8.1984

Eßlinger Zeitung, 29.8. 1984:

Gegen Gassen-Jargon

Hannoversche Allgemeine, 30.8. 1984:

Nathan der Waise

Kölner Stadtanzeiger, 13.9.1984:

Kein Verhältnis zur Beziehung

Münchener Merkur, 2.10.1984:

Muttersprache erhalten (Leserbrief)

Rhein-Neckar-Zeitung, 3.10.1984:

Buchmesse analysiert Medien-Kultur, kritische Anmerkungen von Bundeskanzler Kohl zur Sprache der Politik

Stuttgarter Nachrichten, 13.10.1984:

Dieser Sprachverhunzer

Badische Zeitung, 20.10.1984:

Wenn die Wirklichkeit den Wörtern davonläuft. Gedanken zum Sprachverfall

Steglitzer Lokalanzeiger, 26.10.1984:

Ist unsere deutsche Sprache so arm?

Die Zeit, 26.10.1984:

Wie man Kohle macht – Mit der Sprache der Jugend ist schnell Geld zu verdienen

Schwäbische Zeitung, 27.10.1984:

Die Verwilderer im Sprachrevier

Nordsee-Zeitung, 3.11.1984:

Appell gegen die Verwilderung der deutschen Sprache

Die Welt, 14.11.1984:

Die Schüler sind besser als ihr Ruf

Mannheimer Morgen, 16.11. 1984:

Rechtschreibung in Rheinland-Pfalz, Leistungsstand wie vor 25 Jahren

Mittelbayerische Zeitung, 26.11.1984:

Der ‚irre geile Typ von nebenan‘ muß noch kein schlimmer sein – Jugend-Jargons der babylonischen Sprachverwirrung nur voraus

Flensburger Tageblatt, 15.12.1984:

Babylonische Sprachverwirrung

tz, 18.12.1984:

Sprechen Lernen!

Kölnische Rundschau, 28.1.1985:

Verwilderte Sprache (Leserbrief)

FAZ, 30.1.1985:

Ein Rhetoriker, der am Wort verzweifelt; des Tübinger Professors Jens Rechtfertigung seiner Nötigung in Mutlangen

Die Welt, 30.1.1985:

Professor Untat

Remscheider Generalanzeiger, 2.2.1985:

Wenn Bücher nur Dekoration sind

Frankfurter Neue Presse, 20.2.1985:

Verflachung

Verdener Aller-Zeitung, 7.2.1985:

Computer beeinflußt Sprache

Saarbrücker Zeitung, 22.3.1985:

Neueste Sprachverhunzungen

Donau-Kurier, 22.3.1985:

Mißbrauch des Wortes

Die Zeit, 22.3.1985:

Computer-Leistung. Nun trenn mal schön

Wiesbadener Kurier, 28.3.1985:

Nur richtiges Gefühl?

FAZ, 30.3.1985:

Zur Kritik der Sprachkritik

tz, 1.4.1985:

Die Sprache verrotzt

Cellesche Zeitung, 1.4.1985:

Sprachliche Subkultur wird stärker. Das Computer-Denken ist bei Jugendlichen sehr verbreitet



Oberhessische Presse, 6.4.1985:

Deutsch – ausgesprochen out

Die Welt, 19.4.1985:

Neu-Deutsch (Leserbrief)

Frankfurter Neue Presse, 23.4.1985:

Mißbrauchte Sprache (Leserbrief)

Düsseldorfer Nachrichten, 6.5.1985:

Mit der Sprache verfällt das Recht

Volksblatt Berlin, 12.5.1985:

Germanist: Verfall der Sprache nicht größer als früher

Straubinger Tageblatt, 30.5.1985:

Deutsch nur noch Nischensprache; in der Wissenschaft dominiert Englisch

Rhein-Neckar-Zeitung, 31.5.1985:

Bundesliga-Clubs sind wachgerüttelt. Fan-Betreuung

Arzt heute, 2.8.1985:

No future – das tömt auch die Freaks in der DDR an

Rhein Neckar Zeitung, 2.8.1985:

Klassiker neben bayerischen Lokalpoeten

Rhein-Neckar-Zeitung, 12.8.1985:

No future – ein alter Hut?

Die Welt, 21.8.1985:

Für einen Kanon des Lesenswerten (Interview)

Die Welt, 4.9.1985:

Das neue Kauderwelsch (Leserbrief)

## 8 Literaturverzeichnis

- Abend, M. 1975, Verständliche Fernseh-Nachrichten. In: Straßner (Hrsg.) 1975, S. 180–198
- Adorno, Th. W. 1971, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959–1969. Frankfurt
- Allensbacher Berichte 1973/Nr. 38, 1973, Erleichterung für Groß und Klein gewünscht. Jeder zweite Bundesbürger würde die Einführung der gemäßigten Kleinschreibung begrüßen.
- Allensbacher Berichte 1982/Nr. 7, 1982, Neue Zahlen zur Rechtschreibung.
- Allerbeck, K. R. 1984, Systemverständnis und gesellschaftliche Leitbilder von Jugendlichen. In: aus politik und zeitgeschichte, B.50/84, 15.12.1984, S. 14–26
- Althaus, H. P./Henne, H./Wiegand, H. E. (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen
- Ammon, U. 1982, Sprachnormen als notwendige Lehrziele im Primärsprachunterricht. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1982, S. 91–102
- Arfs, J. 1990, Wenn Demokratie zum Pflichtfach wird. Die alten Machtstrukturen verzögern den Umbau des Bildungswesens in der DDR. In: Die Zeit, 21.9.1990, S. 2
- Arntzen, H. 1964, Sprachkritik und Sprache in der Wissenschaft. In: Handt, F. (Hrsg.) 1964, S. 89–101
- Augst, G. 1981, Die Verständlichkeit der Gesetzes- und Verwaltungssprache aus linguistischer Sicht. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1981. Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 2., S. 259–267
- Augst, G. 1982, Soll die Schule Sprachnormen als fest, wandelbar oder veränderbar lehren? In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1982. Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 3, S. 126–143
- Augst, G. 1988, Werden wir demnächst Keiser statt Kaiser schreiben? Ein weiterer Versuch zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19. Juli 1988, S. 6
- Badische-Anzeigen-Zeitung, 23.10.1986, Alarmierende Zahlen: Ständiger Fernseh-Konsum schädlich! Verleimen Kinder und Jugendliche das Lesen?
- Baker, G. 1987, Moderne Sprachtheorien aus philosophischer Sicht. In: Wimmer (Hrsg.) 1987, Sprachtheorie. Jahrbuch 1986 des Instituts für deutsche Sprache Mannheim (= Sprache der Gegenwart 71), S. 77–98
- Bartsch, R. 1985, Sprachnormen: Theorie und Praxis. Tübingen

- Baurmann, J. 1985, Sprachpädagogische und -didaktische Vorbehalte gegen nahe-  
liegende Erwartungen. In: Loccumer Protokolle, 17/84, S. 90–100
- Bausinger, H. 1980, Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: Wierlacher, A. (Hrsg.),  
1980, Fremdsprache Deutsch I. München, S. 57–69
- Bausinger, H. 1983, „Mehrsprachigkeit“ in Alltagssituationen. In: Henne/Mentrup  
(Hrsg.) 1983, S. 17–33
- Bayer, K. 1982, Jugendsprache und Sprachnorm — Plädoyer für eine linguistisch  
begründete Sprachkritik. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 10, S.  
139–155
- Bayer, K. 1985, Jugendsprachen und Deutschunterricht. In: Loccumer Protokolle  
17/1984, S. 66–89
- Bayerisches Staatsministerium des Innern (Hrsg.) 1985, Bürgernahe Sprache in der  
Verwaltung. München
- Behrens, M./Dieckmann, W./Kehl, E. 1982, Politik als Sprachkampf. In: Heringer  
(Hrsg.) 1982, S. 216–265
- Benckiser, N. 1980, Vom Nutzen und vom Nachteil journalistischer Sprachnormen.  
In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980, S. 128–131
- Berentzen, D. 1989, Zwischen „Leseförderung“ und Umsatzsteigerung. Gesellschaf-  
ten, Arbeitskreise und eine Stiftung bemühen sich. In: Frankfurter Rundschau,  
7.9.89
- Bergsdorf, W. 1978, Politik und Sprache. München/Wien
- Bergsdorf, W. 1985, Über die Schwierigkeiten des politischen Sprechens in der  
Demokratie. In: Wimmer (Hrsg.) 1985, S. 184–195
- Bertelsmann texte 7, 1978, Buch und Lesen. Gütersloh
- Besch W./Reichmann O./ Sonderegger S. (Hrsg.) 1984, Sprachgeschichte. Ein  
Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2  
Halbbände. Berlin/NewYork
- Betz, W. 1964, Nicht der Sprecher, die Sprache lügt? In: Handt, F. (Hrsg.) 1964,  
S. 38–41
- Betz, W. 1968, Fünf Gegenthesen. In: Sternberger, D./Süskind, W. E./Storz, G.  
<sup>3</sup>1968, S. 244–247
- Betz, W. 1968, Möglichkeiten und Grenzen der Sprachkritik. In: Sprache im tech-  
nischen Zeitalter 25, S. 7–27
- Betz, W. 1977, Verändert Sprache die Welt? Semantik, Politik und Manipulation.  
Zürich.
- Beutin, W. 1976, Sprachkritik — Stilkritik. Eine Einführung. Stuttgart
- Bichel, U. 1980, Umgangssprache. In: Althaus/Henne/Wiegand (Hrsg.) <sup>2</sup>1980,  
S. 379–383

- Bickes, H. 1988, Massensprache und Individualität. In: Kulturberichte 6/1988, ASKI, Bonn, S. 10–14
- Bickes, H./Trabold, A. 1989, Bestandsaufnahme zur Förderung sprachlicher Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. Erarbeitet im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung durch die Gesellschaft für deutsche Sprache. (Masch. verf.)
- Biedenkopf, K. H. 1982, Politik und Sprache. In: Heringer (Hrsg.) 1982, 189–197
- Biere, B. U. 1988, Kolloquium: Gleichberechtigung in der Sprache. Bericht und Resümee. In: Deutsche Sprache 4/1988, S. 376–383
- Bolesch, C. 1989, Trend zum Buch? Eine neue Studie zur Lesekultur im Medienland Bundesrepublik. In: Süddeutsche Zeitung, 23.8.1989
- Bonfadelli, H. 1978, Zur „increasing knowledge gap“ Hypothese. Bertelsmann texte 7, S. 71–90
- Born, J./Dickgießer, S. 1989, Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Im Auftrag des Auswärtigen Amtes herausgegeben vom Institut für deutsche Sprache. Mannheim
- Brandstetter, A. 1986, Betrifft: Verfall der deutschen Sprache. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (Lili), Heft 62/1986, S. 108–124
- Braun, P. (Hrsg.), 1979, Deutsche Gegenwartssprache. München
- Braun, P. 1979a, Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrem. In: Braun, P. (Hrsg.), Deutsche Gegenwartssprache, S. 149–155
- Bremerich-Vos, A. 1989, Aspekte sprachlicher Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Förster/Neuland/Rupp (Hrsg.) 1989, S. 68–80
- Bremerich-Vos, A. 1990, Sprache in der Politik, reflektierte Sprachkritik und Deutschunterricht — eine Skizze. In: Diskussion Deutsch, Heft 115, Okt. 1990, S. 463–478
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Pressemitteilung 151/ 1985, 5.12. 1985: Von der Notwendigkeit der Allgemeinbildung gerade heute.
- Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.), Informationen Nr 9, 3.10.1989
- Bundesverwaltungsamt, Bundesstelle für Büroorganisation und Bürotechnik (Hrsg.) 1986, Bürgernahe Verwaltungssprache, Merkblatt M18, 5/1986. Köln
- Bußmann, H. 1983, Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart
- Burger, H. 1984, Sprache der Massenmedien. Berlin/New York
- Busch, G., 1964, Anmerkungen zur Sprachkritik. In: Handt, F. (Hrsg.) 1964, S. 50–53
- Cherubim, D. (Hrsg.) 1980, Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen
- Cherubim, D. 1980a, Abweichungen und Sprachwandel. In: Cherubim, D. (Hrsg.) 1980, S. 124–152

- Cherubim, D./Mattheier, K. J. (Hrsg.) 1989, Voraussetzungen und Grundlagen der Gegenwartssprache. Sprach- und sozialgeschichtliche Untersuchungen zum 19. Jahrhundert.
- Christ, H./Holzschuh, H./Merkelbach, V./Raitz, W./Stückrath, J. 1974, Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch. Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts. Düsseldorf
- Clyne, M. G. 1980, Sprachkontakt/Mehrsprachigkeit. In: Althaus/Henne/Wiegand<sup>2</sup>1980, S. 641–646
- Clyne, M. G. 1984, Language and society in the German-speaking countries. Cambridge
- Coseriu, E. 1970, Sprache — Strukturen und Funktionen. Tübingen. darin: System, Norm und Rede, S. 193–212
- Coulmas, F. 1985, Sprache und Staat. Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik. Berlin/New York
- Dahrendorf, R. 1972, Konflikt und Freiheit. München
- Darschin, W./Frank, B. 1984, Tendenzen im Zuschauerverhalten. Teleskopie-Ergebnisse zur Fernsehnutzung im Jahre 1983. In: Media Perspektiven 4/84, S. 279–289
- Dehn, M. 1988, Kulturtechnik und elementare Schriftkultur: Zur Situation des Analphabeten. In: Oellers, N. (Hrsg.) 1988, S. 224–238
- Der Journalist 6/1978
- DER SPIEGEL 34/56, 22.8.1956, Ludwig Reiners. Zweierlei Gam, S. 32–37
- DER SPIEGEL 31/1982, „Papa, kannst Du denn nicht lesen?“ Spiegel-Report über Analphabeten in der BRD, S. 44–50
- DER SPIEGEL, 28/1984, Deutsch: Ächz, Würg. Eine Industrienation verliert ihre Sprache. (Titelgeschichte). „Eine unsäglich scheußliche Sprache“, S. 126–136
- DER SPIEGEL 51/87, Fernsehen: Ungeschminkter Kanzler, S. 183–184
- DER SPIEGEL 42/88, 17.10.88 u. 43/88, 24.10.88, Da will ich lieber das Gute beschreiben. SPIEGEL-Redakteur H. J. Schops über die heimlichen Bestseller der Deutschen: die Heftromane. Nr. 42 : S. 110–128, Nr. 43: S. 95–111
- Deubzer, F. 1980, Methoden der Sprachkritik. München
- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980, Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 1: Die Sprachnorm-Diskussion in Presse, Hörfunk und Fernsehen. (Bearb: Mogge, B.) Stuttgart
- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1981, Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 2: Die Sprache des Rechts und der Verwaltung. (Bearb: Radtke, I.) Stuttgart

- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1982, Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 3: Schulen für einen guten Sprachgebrauch. (Bearb.: Mogge, B.) Stuttgart
- Dieckmann, W. 1980, Sprachlenkung/Sprachkritik. In: Althaus, H. P./Henne, H./Wiegand, H. E. (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, S. 508–515
- Die Welt, 14.11.1984: Die Schüler sind besser als ihr Ruf
- Die Welt, 7.10.1987: Professoren fordern breite Bildung
- Dieckmann, W., 1981, Politische Sprache, politische Kommunikation. Vorträge, Aufsätze, Entwürfe. Heidelberg
- Dieckmann, W. 1985, Das Reden der Politiker und das Problem der Glaubwürdigkeit. In: Wimmer (Hrsg.) 1985, S. 223–229
- Dieckmann, W. 1985a, Herrschaft durch Sprache durch Herrschaft über Begriffe. Anmerkungen zu den Vorträgen von Peter Glotz und Heiner Geißler. In: Stötzel (Hrsg.) 1985 Bd. 1, S. 245–252
- Drosdowski, G./Henne, H. 1980, Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. In: Althaus/Henne/Wiegand (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, S. 619–632
- Dyck, J. 1988, Zwischen Methodenrausch und Buchbindersynthese. Zur Lage der Germanistik im Jahre 2000. In: Oellers, N. (Hrsg.) 1988, S. 3–15
- Eberlein, G. L. 1987, Maximierung der Erkenntnisse ohne sozialen Sinn? Für eine wertbewußte Wissenschaft. Zürich/Osnabrück
- Eggers, H. 1979, Wandlungen im deutschen Satzbau. In: Braun, P. (Hrsg.) 1979, S. 231–247
- Eggers, H. 1980, Deutsche Standardsprache des 19./20. Jahrhunderts. In: Althaus/Henne/Wiegand (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, S. 603–609
- Eggers, H. 1980a, Sprachwandel — Sprachnormen — Sprachvorbilder. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980, S. 202–210
- Eibl, K. 1985, Sprachkultur im 18. Jahrhundert. In: Wimmer (Hrsg.) 1985, S. 108–124
- Engelhardt, U. 1986, Bildungsbürgertum. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts. Stuttgart
- Engelsing, R. 1973, Alphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart
- Engelsing, R. 1974, Der Bürger als Leser. Lesergeschichte in Deutschland 1500–1800. Stuttgart
- Ermert, K. (Hrsg.) 1985, Sprüche — Sprache — Sprachlosigkeit? Ursachen und Folgen subkultureller Formen der Kommunikation am Beispiel der Jugendsprache. Loccumer Protokolle 17/84
- Ermert, K. (Hrsg.) 1990, Sprachliche Bildung und kultureller Wandel. Loccumer Protokolle 56/1989

- Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17.9.1990: Analphabetismus
- Feyerabend, P. <sup>2</sup>1981, Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt
- Flader, D./Gerke, E. O. et al. 1972, Sprachkritik, Gesellschaftskritik, Sprachwissenschaft. In: Engel, U./Schwenk, O. (Hrsg) 1972, Gegenwartssprache und Gesellschaft. Düsseldorf, S. 118–136
- Förster, G./Neuland, E./Rupp, G. (Hrsg.) 1989, Wozu noch Germanistik? Wissenschaft — Beruf — Kulturelle Praxis. Stuttgart
- Förster, G./Neuland, E./Rupp, G. 1989a, Wozu noch Germanistik? Zur Aktualität einer Fragestellung. In: Förster, G./Neuland, E./Rupp, G. (Hrsg.) 1989, S. 1–14
- Förster, U. 1990, Unsere Sprache verliert das Angesicht. Ein Plädoyer für die gehobene Sprache. In: Der Sprachdienst, 34. Jhg., Heft 6/1990, S. 161–170
- Forck, G. 1990, Nach der Freude nun die Sorgen. Rückblick auf ein deutsches Jahr. In: Die Zeit, 21.12. 1990, S. 1
- Fowler, R. G./Kress, G. R./Trew, A. A./Hodge, R. 1979, Language and Control. London
- Fowler, R./Kress, G. 1979, Critical linguistics. In: Fowler, R. u.a. 1979, S. 185–213
- Frankfurter Rundschau, 13.8.1987: Wer den Professor gut bezahlte, bekam das schönste Zeugnis.
- Franzmann, B. 1978, Buchmarkt und Leserforschung in Deutschland. Bertelsmann texte 7, S. 147–174
- Franzmann, B. 1978a, Plädoyer für Buch und Lesen. Zur gesellschaftspolitischen Begründung der Leseförderung. Bertelsmann texte 7, S. 175–191
- Franzmann, B. 1982, Bücherlesen und Fernsehen. Vorschläge zur Untersuchung eines komplexen Problems. In: Media Perspektiven 5/82, S. 349–356
- Franzmann, B. 1989, Leseverhalten im Spiegel neuerer Untersuchungen. Ein Beitrag zur Diskussion über Lesekultur und Medienkultur. In: Media Perspektiven 2/89, S. 86–98
- Fritz, H. 1982, Das öffentliche Deutsch — noch immer eine Sprache der Obrigkeit? In: Der Sprachdienst 26/82, S. 129–134
- Fritz, A./Suess, A. 1986, Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß. Konstanz
- Fuchs-Khakhar, Ch. 1987, Die Verwaltungssprache zwischen Anspruch auf Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit. Tübingen
- Gadamer, H.-G./Boehm, G. <sup>2</sup>1979, Seminar: Philosophische Hermeneutik. Frankfurt a. M.
- Gauger, H.- M. 1971, Durchsichtige Wörter. Zur Theorie der Wortbildung. Heidelberg

- Geißler, H. 1985, Sprache und Politik. Kampf um Begriffe. In: Stötzel (Hrsg.) 1985 Bd. 1, S. 222–230
- Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.) <sup>10</sup>1980, Fingerzeige für die Gesetzes- und Amtssprache. Wiesbaden
- Gessinger, J. 1980, Sprache und Bürgertum. Stuttgart
- Gessinger, J. 1986, Analphabetismus, Schriftkultur und Gesellschaft. In: Gessinger, J. (Hrsg.) 1986, Wem gehört die Sprache? = OBST 33, S. 123–169
- Giese, H. W. 1989, Die Fragmentierung von Handlungsautonomie im Zeichen von Sprachlosigkeit, kultureller Deprivierung und neuen Kommunikationstechniken. In: Förster/Neuland/Rupp (Hrsg.) 1989, S. 81–92
- Giese, H. W./Gläß, B. 1983, Analphabetismus in der Bundesrepublik. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie OBST 23)
- Gipper, H. 1984, Die Sprache als Voraussetzung und Medium der kulturellen Entwicklung. In: Besch/Reichmann/Sonderegger (Hrsg.) 1984, S. 8–18
- Glinz, H. 1980, Deutsche Standardsprache der Gegenwart. In: Althaus/Henne/Wiegand (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, S. 609–618
- Glinz, H. 1987, Die Sprachtheorien in und hinter den Lehrern und die Entwicklung der Sprachfähigkeit in den Schülern. In: Wimmer (Hrsg.) 1987, S. 206–236
- Glötz, P. 1985, Die Rückkehr der Mythen in die Sprache der Politik. In: Stötzel (Hrsg.) 1985 Bd. 1, S. 231–243
- Gloy, K. 1980, Sprachnorm. In: Althaus/Henne/Wiegand (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, S. 363–368
- Gloy, K. 1984, Sprachnormierung und Sprachkritik in ihrer gesellschaftlichen Verflechtung. In: Besch/Reichmann/Sonderegger (Hrsg.) 1984, S. 281–289
- Gloy, K. 1985, Die sprachlich-kulturelle Arbeit von Jugendlichen oder der Wert der Veränderung. Zum Zusammenhang von sozialem Wandel und Sprachwandel. In: Loccumer Protokolle 17/1984, S. 115–120
- Glück, H. 1979, Der Mythos von den Frauensprachen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 9, S. 60–95
- Gocht, P. 1978, Sprachliche Normabweichung in germanistischen Examensarbeiten. In: Muttersprache 88/1978, S. 296–308
- Greule, A. 1982, Theorie und Praxis der germanistischen Sprachpflege. In: Muttersprache 5–6, 1982, S. 265–292
- Greule, A. 1986, Besseres Deutsch — größere Chancen. Die Sprachförderung Erwachsener als Aufgabe der Germanistik. In: Muttersprache 3–4, S. 202–214
- Greule, A. 1987, Aufgaben und Probleme der modernen deutschen Sprachpflege. Script zum Vortrag, erstmals Marburg bei der Gesellschaft für deutsche Sprache, 29.4. 1987
- Greule, A./Ahlfers-Liebel, E. 1986, Germanistische Sprachpflege. Geschichte, Praxis und Zielsetzung. Darmstadt



- Grice, H.P. 1979, Logik und Konversation. In: Meggle, G. (Hrsg.) 1979, Handlung, Bedeutung, Kommunikation. Frankfurt, S. 243–265
- Griese, H.M. 1985, Zur Situation der Jugend (und der Jugendforschung); ein sozialwissenschaftlicher Beitrag zum Zusammenhang von sozialem Wandel, Wertewandel und „Jugendprotest“. In: Loccumer Protokolle 17/84, S. 29–65.
- Grohalla, K.-H./Schuster, A. 1975, Bemerkungen über den Inhalt von Fernsehnachrichtensendungen in der BRD. In: Straßner (Hrsg.) 1975, S. 51–65
- Grosse, S. 1980, Allgemeine Überlegungen zur sprachlichen Fassung von Vordrucken und Formularen. In: Grosse, S./Mentrup, W. (Hrsg.) 1980, S. 11–21
- Grosse, S./Mentrup, W. (Hrsg.) 1980, Bürger – Formulare – Behörde. Wissenschaftliche Arbeitstagung zum Kommunikationsmittel „Formular“, Mannheim, Oktober 1979. Tübingen (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim Bd. 51)
- Grünert, H. 1984, Deutsche Sprachgeschichte und politische Geschichte in ihrer Verflechtung. In: Besch/Reichmann/Sonderegger (Hrsg.) 1984, S. 29–37
- Guentherodt, I. 1980, Behördliche Sprachregelungen gegen und für eine sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann. In: Linguistische Berichte 69, S. 22–36
- Günther, H. 1980, Zeit und Bewußtsein im historischen Denken. In: Koselleck/Widmer (Hrsg.) 1980, S. 31–40
- Gutschow, H. 1982, Die Furcht vor den Sprachnormen ist unbegründet! In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1982. Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 3, S. 173–183
- Habermas, J. <sup>17</sup>1987, Strukturwandel der Öffentlichkeit. Darmstadt
- Hahn, W. von 1980, Fachsprachen. In: Althaus/Henne/Wiegand (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, S. 390–395
- Hamm-Brücher, H. 1974, Reform in Handschellen. In: „Die Zeit“, 26.9.1974
- Hamm-Brücher, H. 1983, Ein Zankapfel der Nation. In: „Die Zeit“, 4.11.1983
- Hamm-Brücher, H. 1987, Alle haben Schuld an der totalen Misere. In: Süddeutsche Zeitung, 30./31.5.1987
- Handelsblatt Düsseldorf, 9.10.1987, Von den elektronischen Medien zu neuen Initiativen herausgefordert.
- Handt, F. (Hrsg.) 1964, Deutsch — gefrorene Sprache in einem gefrorenen Land? Berlin
- Hannappel, H./Melenek, H. <sup>2</sup>1984, Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele. München
- Harras, G. 1983, Handlungssprache und Sprechhandlung. Berlin
- Hartig, M. 1981, Sprache und sozialer Wandel. Stuttgart
- Haß, U. 1989, Sprachreflexion in Öffentlichkeit und Wissenschaft. In: Der Sprachdienst, 33.Jg., H.2, 1989, S. 38–47

- Hebel, F. 1985, Sprachkultivierung in der schulischen Bildung. In: Wimmer (Hrsg.) 1985, S. 125–138
- Hebel, F. 1982, Normative Verschiebung durch Lehrpläne? In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1982. Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 3, 103–116
- Heckmann, H. 1980, Fehlt uns heute ein Karl Kraus? In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980, S. 80–85
- Hellinger, M. 1980, Zum Gebrauch weiblicher Berufsbezeichnungen im Deutschen – Variabilität als Ausdruck außersprachlicher Machtstrukturen. In: Linguistische Berichte 69, S. 37–58
- Hellinger, M. (Hrsg.) 1985, Sprachwandel und feministische Sprachpolitik: Internationale Perspektiven. Opladen
- Hellinger, M. 1985a, Reaktionen auf die „Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs“. In: Hellinger (Hrsg.) 1985, 255–260
- Hellinger, M./Pusch, L./Trömel-Plötz, S. 1980 u. 1981, Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In: Linguistische Berichte 69, S. 15–21; LB 71, S. 1–7
- Helmers, H. 1982, Normen im Deutschunterricht. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1982, S. 78–90
- Henne, H./Mentrup, W. (Hrsg.) 1983 Wortschatz und Verständigungsprobleme. Was sind „schwere Wörter“ im Deutschen? Jahrbuch 1982 des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim. Düsseldorf (= Sprache der Gegenwart 57)
- Henscheid, E. u.a. 1985, Dummdeutsch. Frankfurt
- Heringer, H. J. (Hrsg.) 1974, Seminar: Der Regelbegriff in der praktischen Semantik. Frankfurt
- Heringer, H. J. 1977, Bedingungen und Annahmen. In: Heringer/Öhlschläger u.a. 1977, S. 86–104
- Heringer, H. J. (Hrsg.) 1982, Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik. Tübingen
- Heringer, H. J. 1982a, Sprachkritik – die Fortsetzung der Politik mit besseren Mitteln. In: Heringer (Hrsg.) 1982, S. 3–34
- Heringer, H. J. 1982b, Normen? Ja — aber meine! In: Heringer (Hrsg.) 1982, S. 94–109
- Heringer, H. J. 1982c, Der Streit um die Sprachkritik: Dialog mit Peter von Polenz. In: Heringer (Hrsg.) 1982, S. 161–175
- Heringer, H. J. 1990, „Ich gebe ihnen mein Ehrenwort.“ Politik, Sprache, Moral. München
- Heringer, H. J./Öhlschläger, G./Strecker, B./Wimmer, R. 1977, Einführung in die praktische Semantik. Heidelberg

- Herrmann, H. P. 1989, Abschaffung der Geisteswissenschaften? Standortbestimmung im aktuellen Streit zwischen Politik und Hochschulen. In: Förster/Neuland/Rupp (Hrsg.) 1989, S. 50–65
- Heun, M. 1975, Die Subjektivität der öffentlich-rechtlichen Nachrichten. In: Straßner (Hrsg.) 1975, S. 66–82
- Hirsch, E. C. 1976, Deutsch für Besserwisser. Hamburg.
- Hirsch, E. C. 1979, Mehr Deutsch für Besserwisser. Hamburg.
- Hoberg, R. 1980, Metasprachliche Normen in den Massenmedien. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980. Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 1, S. 90–97
- Hoberg, R. 1990, Sprachverfall? Wie steht es mit den sprachlichen Fertigkeiten der Deutschen? In: Muttersprache 2–3/1990, S. 233–243
- Hof, R. 1980, Kommunikationswissenschaftliche Aspekte bei der Entwicklung von Sprachnormen für die Medien. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980, S. 165–174
- Hoffmann, L./Nothdurft, W. 1989, Kommunikation und Kommunikationsprobleme in Institutionen. In: Förster/Neuland/Rupp (Hrsg.) 1989, S. 118–131
- Hoffmann L./Schwitalla J. 1989, Äußerungskritik — oder: Warum Philipp Jenninger zurücktreten mußte. In: Sprachreport 1/1989. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache, Mannheim, S. 5–9
- Holly, W. 1983, Können wir alle weise Sprachkritiker werden? In: Sprache und Literatur, Heft 51, S. 100–107
- Holly, W. 1985, Politische Kultur und Sprachkultur. Wie sich der Bürger politische Äußerungen verständlich machen kann. In: Wimmer (Hrsg.) 1985, S. 196–210
- Holly, W./Püschel, U. 1991, Fernsehen und Sprachkultur. Plädoyer für die Erforschung eines Zusammenhangs. In: Sprachreport 2/1991, S. 4f.
- Holly, W./Kühn, P./Püschel, U. 1986, Politische Fernsehdiskussionen. Zur medien-spezifischen Inszenierung von Propaganda als Diskussion. Tübingen
- Horkheimer, M. <sup>8</sup>1980, Traditionelle und kritische Theorie. 4 Aufsätze (erstmalig 1937). Frankfurt
- Hörmann, H. <sup>2</sup>1977, Psychologie der Sprache. Berlin, Heidelberg, New York
- Hubach, W. 1984, Rechtschreibkenntnisse bei Ausbildungsanfängern. Ergebnisse einer Panel-Untersuchung als Grundlage eines Modells zur Reform des Rechtschreibunterrichts. Frankfurt
- Institut für Deutsche Sprache, 1984, Mitteilungen 10, Aspekte der Sprachkultur. Mannheim
- Internationaler Arbeitskreis für Orthographie (Hrsg.) 1992, Deutsche Rechtschreibung: Vorschläge zu ihrer Neuregelung. Tübingen

- Jäger, S. 1980, Standardsprache. In: Althaus/Henne/Wiegand (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, S. 375-379
- Janussek, F. (Hrsg.) 1985, Politische Sprachwissenschaft. Zur Analyse von Sprache als kultureller Praxis. Opladen.
- Jaspers, K. 1964, Die Sprache. München.
- Jens, W. 1988, Ungehaltene Worte über eine gehaltene Rede. Wie Philipp Jenninger hätte reden müssen. In: Die Zeit Nr. 47, 18.11.1988, S. 3
- Jhering, B. von 1988, Sprachkünstler auf hohem Seil. Stoiber, Kohl und die taz: Sprachliche Entgleisungen oder neuer Antisemitismus? In: Die Zeit Nr. 49, 2.12.1988, S. 79
- Juhasz, J. 1985, Der Stellenwert der Sprachkultur in der modernen Gesellschaft. In: Wimmer (Hrsg.) 1985, S. 33-54
- Kacmpfert, M. 1983, Typen lexikalisch bedingter Schwierigkeiten in der Kommunikation. In: Henne/Mentrup (Hrsg.) 1983, S. 34-51
- Kalverkämper, H. 1979, Die Frauen und die Sprache. In: Linguistische Berichte 62, S. 55-71
- Kaminski, G. 1989, Kinder- und Jugendliteratur, Leseerziehung und Ich-Entwicklung. In: Förster/Neuland/Rupp (Hrsg.) 1989, S. 239-247
- Kämper-Jensen, H. 1985, Historische deutsche Studentensprache – Entwicklung und Erscheinungsformen. In: Loccumer Protokolle 17/1984, S. 225-232.
- Keller, R. 1980, Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: Cherubim, D. (Hrsg.) 1980, S. 24-42
- Keller, R. 1982, Zur Theorie sprachlichen Wandels. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL) 10, S. 1-27
- Keller, R. 1986, Interpretation und Sprachkritik. In: Sprache und Literatur 1/1986, S. 54-61
- Keller, R. 1987, Der evolutionäre Sprachbegriff. In: Wimmer (Hrsg.) 1987, S. 99-120
- Kemper, R. 1988, Vom ‚Reichslehrstand‘ zur ‚Akzeptanzwissenschaft‘. Die Germanistik zwischen „Ahnenerbe“ und „Sinnstiftung“. In: Oellers, N. (Hrsg.) 1988, S. 129-165
- Kiefer, M.-L. 1981, Massenkommunikation 1964 bis 1980. Trendanalyse zur Mediennutzung und Medienbewertung. In: Media Perspektiven 4/81, S. 261-286
- Kimminich, O. (Hrsg.) 1977, Was sind Grundwerte? Düsseldorf
- Kinne, M. 1989, NS-Wörter oder Braundeutsch von heute? Kristallnacht – durchraßt – gaskammervoll – Volksverhetzung. In: Der Sprachdienst, 33.Jg., H.1, 1989, S. 1-5
- Klann, G. 1978, Weibliche Sprache — Identität, Sprache und Kommunikation von Frauen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 8, S. 9-62

- Klann-Delius, G. 1980, Welchen Einfluß hat die Geschlechtszugehörigkeit auf den Spracherwerb des Kindes? In: *Linguistische Berichte* 70, S. 63–87
- Klein, W. 1986, Der Wahn vom Sprachverfall und andere Mythen. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (Lili)*, Heft 62/ 1986
- Köcher, R. 1988, Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten. *Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels* LXIII. Frankfurt
- Kolb, H. 1968, Der inhumane Akkusativ. In: Stemberger u.a. (Hrsg.) <sup>3</sup>1968, *Aus dem Wörterbuch des Unmenschen*, S. 168–179
- Kolb, S. 1989, Verfällt die Sprache? Metaphern für die Deutung von sprachlichen Symptomen des kulturellen Wandels. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, Nr. 40/1989, S. 177–185
- Kolde, G. 1976, Sprachberatung: Motive und Interessen der Fragesteller. In: *Muttersprache* 86/1976, S. 20–47
- Kommission für Rechtschreibfragen des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim (Hrsg.) 1989, *Zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung*. Düsseldorf
- Koselleck, R. 1980, „Fortschritt“ und „Niedergang“ — Nachtrag zur Geschichte zweier Begriffe. In: Koselleck/Widmer (Hrsg.) 1980, S. 214–230
- Koselleck, R./Widmer, P. (Hrsg.), 1980, *Niedergang. Studien zu einem geschichtlichen Thema*. Stuttgart
- Krebs, B.-N. 1993, *Sprachhandlung und Sprachwirkung. Untersuchungen zur Rhetorik, Sprachkritik und zum Fall Jenninger*. Berlin/Bielefeld/München
- Kress, G./Hodge, R. 1979, *Language as Ideology*. London
- Krusche, D. 1982, Normenunsicherheit als Ursache für Normenzwang. Aufsatzgattung als Rahmen stilistischer Norm. In: *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung* 1982. *Der öffentliche Sprachgebrauch*, Bd. 3, S. 144–158
- Kübler, H.-D. 1985, Ende der Schriftkultur? Anmerkungen zu einem wissenschaftlichen Modethema. In: *Wirkendes Wort* 6/85, S. 338–362
- Kunzick, M. 1988, Medien – Kommunikation – Kultur. Zum Einfluß der Medien auf Kultur und Gesellschaft. Wiesbaden/Gütersloh. In: *Bertelsmann Briefe* 123 — Mai 1988, S. 5–19
- Kunze, R. 1990, Deckname „Lyrik“. Eine Dokumentation. Frankfurt
- Langer, I. 1979, Verständliche Gestaltung von Fachtexten. In: Mentrup, W. (Hrsg.) 1979, *Fachsprachen und Gemeinsprache*. Düsseldorf, S. 229–245 (*Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache* 1978)
- Le Bon, G. <sup>15</sup>1982, *Psychologie der Massen*. Stuttgart (zuerst 1895)
- Lehmann, K. 1977, Grundwerte in Staat und Gesellschaft. In: Kimminich (Hrsg.) 1977, S. 9–22

- Leonhardt, W. 1983, Auf gut Deutsch gesagt, ein Sprachbrevier für Fortgeschrittene. Berlin
- Lewandowski, Th. <sup>2</sup>1976, Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg/Wiesbaden
- Loccumer Protokolle, 17/1984 u. 56/1989 siehe: Ermert, K. (Hrsg.)
- Löffler, B. 1987, Sprachkritik in der Bundesrepublik — Theoretische Erörterung und Darstellung an ausgewählten Beispielen zur Diskussion des Topos Sprachverfall. Siegen (Masch. verf.)
- Löwenthal, R. 1977, Die Grundwerte des Westens — Ihre Bedeutung für den einzelnen und für die Gemeinschaft. In: Kimminich (Hrsg.) 1977, S. 45–52
- Luckmann, Th. 1972, Die Konstitution der Sprache in der Welt des Alltags. In: Badura, B./Gloy, K. (Hrsg.) 1977, Soziologie der Kommunikation. Stuttgart, S. 218–237
- Ludwig, O. 1980, Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL), 8.1./1980, S. 74–92
- Ludwig, O. 1988, Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York
- Ludwig, O. 1990, Rhetorik und Aufsatzunterricht. In: Loccumer Protokolle 56/1989, S. 79–100
- Maas, U. 1985, Lesen – Schreiben – Schrift. Die Demotisierung eines professionellen Arkanums im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: Lili 59, S. 55–81
- Maas, U. 1989, Die Bedeutung der Schrift zur Vergewisserung der Lebensverhältnisse. In: Förster/Neuland/Rupp (Hrsg.) 1989, S. 166–175
- Maletzke, G. 1988, Kulturverfall durch Fernsehen? Berlin
- Mannheimer Morgen, 18.5.1988, Beim Lesen und Schreiben nie das Klassenziel erreicht. Immer mehr Analphabeten besonders unter den jungen Leuten.
- Mannheimer Morgen, 15.6.1988, Kinderbuch und Fernsehen keine Feinde
- Mannheimer Morgen, 8./9.12.1990, Verfall der deutschen Sprache (2 Leserbriefe)
- Marquard, O. 1986, Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: Sprache und Literatur 1986, 1. Halbjahr, S. 72–81
- Mattheier, K. 1990, ‚Hochsprache‘ oder ‚Gemeinsprache‘ — Die gesellschaftliche Verwertung der deutschen Standardsprache seit 1850. In: Loccumer Protokolle 56/1989, S. 7–17
- Mentrup, W. 1980, Kurzbericht, — Diskussionsverlauf, — Fünf-Punkte-Programm. In: Grosse/Mentrup (Hrsg.) 1980, S. 112–125
- Mentrup, W. 1983, Lexikographische Konzepte zur Beschreibung „schwerer Wörter“. Probleme und Vorschläge. In: Henne/Mentrup (Hrsg.) 1983, S. 160–194
- Mentrup, W. 1990, Die 2. amtlichen Wiener Gespräche zur Reform der deutschen Rechtschreibung. In: Sprachreport 3/1990, S. 11–13

- Minte-König, B. 1989, Massenkommunikation und Neue Medien. In: Förster/Neu-land/Rupp (Hrsg.) 1989, S. 105–117
- Möcker, H. 1989, des keisers neue kleinschreibung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 6.12.1989, S. 12
- Möhn, D. 1980, Sondersprachen. In: Althaus/Henne/Wiegand (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, S. 384–390
- Moser, H. (Hrsg.) 1968, Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim 1966/67. Düsseldorf.
- Moser, H. 1979, Wohin steuert das heutige Deutsch? In: Braun, P. (Hrsg.) 1979, S. 49–68
- Muckenhaupt, M. 1986, Text und Bild: Grundfragen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Kapitel 5: Text-Bild-Zusammenhänge verstehen am Beispiel der Fernsehberichterstattung. Tübingen, S. 245–372
- Müller, G. 1989, Bericht. AnGeRo: Tagung der Anglisten, Germanisten und Romanisten. In: Muttersprache 2/1989, S. 172–175
- Müller, K. 1990, „Schreibe, wie du sprichst!“ Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt/Bern/New York/Paris (= Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 12)
- Müller-Thurau, C.-P. 1983, Laß uns mal 'ne Schnecke angraben. Sprache und Sprüche der Jugendszene. Düsseldorf
- Neumann-Bechstein, W. 1984, Freizeit und Medien — Neue Trends, ungewisse Perspektiven? In: Media Perspektiven 3/84, S. 192–201
- Nickel, E. 1981, Zehn ergänzende Thesen über die (Un-)Verständlichkeit von Gesetzen. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1981. Der öffentliche Sprachgebrauch Bd. 2, 162–169
- Nickisch, R. M. G. 1975, Gutes Deutsch? Kritische Studien zu den maßgeblichen praktischen Stillehren der deutschen Gegenwartssprache. Göttingen
- Nickisch, R. M. G. 1979, Das gute Deutsch des Ludwig Reiners. In: Braun, P. (Hrsg.) 1979, S. 122–148
- Ockel, E. 1974, Rhetorik im Deutschunterricht. Göppingen
- Oellers, N. (Hrsg.) 1988, Politische und soziale Funktionen von Germanistik und Deutschunterricht. Tübingen (= Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie; Bd. 2, Vorträge des Germanistentages Berlin 1987)
- Ohler, J. 1982, Wird das Nachrichtendeutsch immer schlechter? Versuch einer Sprachkritik. In: Media Perspektiven 1/1982, S. 41–48
- Öhlschläger, G. 1974, Einige Unterschiede zwischen Naturgesetzen und sozialen Regeln. In: Heringer, H. J. (Hrsg.) 1974, S. 88–110

- Ok Saar, E. 1983, Verständigungsprobleme im Sprachbereich „Politik“: Schwere Wörter in den Nachrichten und Kommentaren. In: Henne/Mentrup (Hrsg.) 1983, S. 119–133
- Opolka, U. 1987, Neurobiologie, Sprache und Lesen. Ein Literaturbericht, herausgegeben von der Bertelsmann GmbH; Verlag für Buchmarkt und Medienforschung. Wiesbaden/Gütersloh (vervielf.)
- Orwell, G. Orig. 1949, Neuübersetzung 1984, „1984“, übersetzt von Michael Walter, Hrsg. und mit einem Nachwort von H.W. Franke. Frankfurt/Berlin/Wien
- Otto, W. 1982, Die Paradoxie der Fachsprache. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1981, S. 44–57
- Pfeiffer, M. 1988, Bild, Schrift und Sprache. Versuch über einen Zusammenhang. In: Oellers, N. (Hrsg.) 1988, S. 214–223
- Pflug, G. 1989, Von „Entbindungshelfern und Amtmänninnen“. Probleme der geschlechtsneutralen Rechts- und Verwaltungssprache. In: Kulturberichte 1/89, Arbeitskreis selbständiger Kulturinstitute e.V. (Hrsg.), Bonn, S. 19–22
- Piirainen, I.T. 1980, Deutsche Standardsprache des 17./18. Jahrhunderts. In: Althaus/Henne/Wiegand (Hrsg.) <sup>2</sup>1980, S. 598–608
- Poesie-Therapeutisch-Pädagogisches Institut Berlin (Hrsg.) März 1989, Info Nr. 8 Poesietherapie in der Bundesrepublik. Ein Überblick
- Polenz, P. von 1968, Sprachkritik und Sprachwissenschaft. In: Sternberger, D. u.a. <sup>3</sup>1968, S. 210–225
- Polenz, P. von <sup>9</sup>1978 Geschichte der deutschen Sprache. Berlin.
- Polenz, P. von 1982, Sprachkritik und Sprachnormenkritik. In: Heringer, H. J. (Hrsg.) 1982, S. 70–93
- Polenz, P. von 1983, Deutsch in der Bundesrepublik Deutschland. In: Reiffenstein, I./Rupp, H./von Polenz, P./Korlen, G., Tendenzen, Formen und Strukturen der deutschen Standardsprache nach 1945. Marburg 1983, S. 41–60
- Polenz, P. von 1983a, Die Sprachkrise der Jahrhundertwende und das bürgerliche Bildungsdeutsch. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 52, S. 3–13
- Polenz, P. von 1985, Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin/New York
- Polenz, P. von 1985a, Männerorientierte Vagheit bei Personenbezeichnungen. In: v. Polenz 1985, S. 151–155
- Polenz, P. von 1986, Grundsätzliches zum Sprachwandel. In: Der Deutschunterricht 4/86, S. 6–24
- Polenz, P. von 1987, Historische Tiefe in der Sprachforschung. In: Sprachreport. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache 1/87, S. 5–7



- Polenz, P. von 1989, Das 19. Jahrhundert als sprachgeschichtliches Periodisierungsproblem. In: Cherubim, D./Mattheier, K. J. (Hrsg.) 1989, S. 11–30
- Polenz, P. von 1989a, Verdünnte Sprachkultur. Das Jenninger-Syndrom in sprachkritischer Sicht. In: Deutsche Sprache 4/ 1989, S. 189–316
- Pörksen, U. 1985, Eine Sprache ist viele Sprachen. Anmerkungen zu historischen und gegenwärtigen Jugendsprachen und ihrer Kritik. In: Loccumer Protokolle 17/84, S. 9–28
- Pörksen, U. 1985a, Das Demokratisierungsparadoxon. In: Wimmer (Hrsg.) 1985, S. 159–181
- Pörksen, U. 1988, Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart
- Postman, N. 1985, Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt
- Presch, G. 1980, Über Schwierigkeiten zu bestimmen, was als Fehler gelten soll. In: Cherubim, D. (Hrsg.) 1980, S. 224–252
- Pusch, L.F. 1984, Das Deutsche als Mönnersprache. Frankfurt
- Pusch, L.F. 1985, Frauen entpatrifizieren die Sprache: Feminisierungstendenzen im heutigen Deutsch. In: Hellinger (Hrsg.) 1985, S. 23–47
- Pusch, L.F. 1986, Laiinnen, Linguistinnen, Literatinnen — die drei „L“ der internationalen feministischen Sprachkritik. In: Der Deutschunterricht 3/86, S. 29–35
- Püschel, U. 1980, Linguistische Stilistik. In: Althaus/Henne/Wiegand <sup>2</sup>1980, S. 304–313
- Putnam, H. 1979, Die Bedeutung von Bedeutung. Herausgegeben und übersetzt von Wolfgang Spohn. Frankfurt
- Rattner, J. 1984, Der neurotische Mensch und seine Lebensschwierigkeiten. Darin: Pubertätsneurosen, S. 186–211
- Reiners, L. 1944, Deutsche Stilkunst. Ein Lehrbuch Deutscher Prosa. München
- Reiners, L. <sup>5</sup>1963, Vom Deutschen Stil. In: Duden. Das Stilwörterbuch. Mannheim, S. 7–22
- Rhein-Neckar-Zeitung, 11. Juni 1987, Streit um Wissensniveau der Abiturienten härter.
- Rhein-Neckar-Zeitung, 24. Mai 1987, Wird das Fernsehen zur Kommandozentrale unserer Kultur?
- Rhein-Neckar-Zeitung, 8.9.1987, Schon Erwachsenwerden ist heute schwer. Jugendliche zwischen materiellem Überfluß und seelischen Belastungen.
- Rhein-Neckar-Zeitung, 13./14.1.1990, Am meisten stolz auf das Grundgesetz.
- Rhein-Neckar-Zeitung, 18.6.1990, Fernsehen zerstört Familiengespräch nicht.
- Rhein-Neckar-Zeitung, 23.11.1990, Deutsch gefragt denn je.

- Rolfes, B. 1989, Von der Schreibbewegung zu einer möglichen Wissenschaft vom Schreiben. In: Förster/Neuland/Rupp (Hrsg.) 1989, S. 270–279
- Rölz, J. 1979, Unterhaltung und Information. In: Rüden (Hrsg.) 1979, S. 217–228
- Römer, R. 1970, Gibt es Mißbrauch in der Sprache? In: Muttersprache 80, S. 73–85
- Rüden, P. von (Hrsg.) 1979, Unterhaltungsmedium Fernsehen. München
- Rupp, H. 1978, Sprache in der Demokratie. Sprachbarriere zwischen Bürger und Staat? Mannheim. (Duden-Beiträge 43)
- Rutschky, M. 1988, Disco, Walkman, Tod und Teufel oder: Die Lust am Untergang. In: Zeitmagazin Nr. 41, 7. Oktober 1988, S. 88–98
- Ryen, E. 1978, Das Weibliche und das Männliche. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 8, S. 63–87
- Sacks, O. 1987, Die Ansprache des Präsidenten. In: Sacks, O. 1987, Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Hamburg (englisch: 1985), S. 115–120
- Sandig, B. 1979, Sprache und Norm, Sprachnorm, Sprachhandlungsnorm. In: Braun, P. (Hrsg.) 1979, S. 111–121
- Sandig, B. 1980, Normen und Sachverhaltsdarstellung — am Beispiel Zeitungsnachricht. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980. Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 1, S. 175–185
- Savigny, E. von 1969, Die Philosophie der normalen Sprache. Frankfurt, S. 17–85
- Saxer, U. 1978, Medienverhalten und Wissensstand — Zur Hypothese der wachsenden Wissensklüft. Bertelsmann texte 7, S. 35–70
- Scherpe, K. 1988, Ist eine Modernisierung der Germanistik möglich? (Eröffnungsvortrag des Germanistentages Berlin 1987). In: Oellers, N. (Hrsg.) 1988, Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie 1, S. 1–18
- Schlieben-Lange, B. 1983, Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz
- Schlosser, H. D./Grabka, M. 1989, Sprache und technische Zukunft. Linguistische Technikfolgenforschung am Beispiel medizinischer Zeugungstechnik. In: Muttersprache 2/1989, S. 160–171
- Schmich, W. 1987, Sprachkritik — Sprachbewertung — Sprecherkritik. Phil. Diss. Heidelberg, Dossenheim
- Schmitz, U. 1989, Das täglich neue Spiel mit alten Karten. Sprachwissenschaftler analysieren die Tagesschau: Textproduktion aus Halb- und Fertigteilen. In: Frankfurter Rundschau, 2.8.1989 (Teil I) und 4.8.1989 (Teil II)
- Schneider, W. 1976, Wörter machen Leute, Magie und Macht der Sprache. Hamburg
- Schneider, W. <sup>3</sup>1983, Deutsch für Profis. Handbuch der Journalistensprache – wie sie ist und wie sie sein könnte. Hamburg

- Schoenthal, G. 1989, Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL) 17/1989, S. 296–316
- Schramm, H. (Hrsg.) 1981, Frauensprache — Mönnersprache. Ein Arbeitsbuch zur geschlechtsspezifischen Sprachverwendung. Frankfurt
- Schräpel, B. 1985, Nicht-sexistische Sprache und soziolinguistische Aspekte von Sprachwandel und Sprachplanung. In: Hellinger (Hrsg.) 1985, S. 212–230
- Schräpel, B. 1986, Feministisch motivierter Sprachwandel: Konsequenzen für eine realistische Theorie des Sprachwandels. (Diss. Univ. Hannover, vervielf.)
- Schuckert, Chr. 1987, Der Bundesdeutsche Buchmarkt 1986/87. Aktuelle Entwicklungen und Probleme. In: Media Perspektiven 10/1987, S. 642–649
- Schütz, J. 1990, Verbotene Bücher. Eine Geschichte der Zensur von Homer bis Henry Miller. München
- Schulintern, Informationen für Lehrer in Ba-Wü 6/87, Reform des Deutschunterrichtes. Baden-Württemberg vorbildlich, S. 5
- Schumann, H.-G. 1975, Ideologische Probleme der Nachrichtensprache. In: Straßner (Hrsg.) 1975, S. 127–136
- Schwan, A. 1977, Die geistesgeschichtliche Herkunft der Grundwerte. In: Kimminich (Hrsg.) 1977, S. 23–44
- Schwarze, Chr. 1980, Thesen und Empfehlungen zum Sprachgebrauch in den Medien. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980, S. 25–37
- Schwenger, H. 1983, Im Jahr des Großen Bruders, Orwells deutsche Wirklichkeit. München
- Seiffert, H. 1977, Stil heute. Eine Einführung in die Stilistik. München, S. 13–41
- Sekuler, R. 1985, ... und das Wort ist Text geworden. Schreiben mit dem Computer. In: Psychologie heute 5/85, S. 50–53
- Sinus-Institut 1983, Die verunsicherte Generation: Jugend und Wertewandel. Opladen.
- Sitta, H. 1980, Zum strategischen Einsatz von Normverstößen. In: Cherubim, D. (Hrsg.) 1980, S. 209–223
- Sonderegger, S. 1979, Grundzüge deutscher Sprachgeschichte. Berlin/New York
- Spinner, K. H. 1989, Kann literarische Bildung zur gesellschaftlichen Verantwortung befähigen? Intimisierung des Deutschunterrichtes. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4/1989 S. 15–22
- Staak, J. van der 1983, Verständlichmachung — Verständlichkeit — Verstehen. Pflichten und Rechte von Produzent und Rezipient fachexterner Texte. In: Henne/Mentrup (Hrsg.) 1983, S. 52–71
- Stammerjohann, H. (Hrsg.) 1975, Handbuch der Linguistik. München

- Steger, H. 1980, Normprobleme. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1980. Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. 1, S. 210–219
- Steger, H. 1982, Über die Würde der alltäglichen Sprache und die Notwendigkeit von Kultursprachen. Mannheim/Wien/Zürich. (Duden-Beiträge 46)
- Steger, H. 1984, Zum Problem der Umgangssprachen. In: Besch, W. u. a. (Hrsg.), Festschrift für Siegfried Grosse zum 60. Geburtstag. Göppingen. (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik, Nr. 423), S. 251–278
- Steinberg, H. 1984, Sozialempirische Lese(r)forschung. Ein kritischer Bericht über aufschlußreiche Untersuchungen. In: Media Perspektiven 7/84, 536–543
- Steinig, W. 1980, Zur sozialen Bewertung sprachlicher Variation. In: Cherubim, D. (Hrsg.) 1980, S. 106–123
- Stern, F. 1986 (Original: Berkeley 1961), Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München
- Sternberger, D. 1982, Maßstäbe der Sprachkritik. In: Heringer, H. J. (Hrsg.) 1982, S. 109–120
- Sternberger, D./Betz, W. 1968, Das heutige Deutsch — nachlässig, verräterisch oder einfach zeitgemäß? Fünf Thesen und Gegenthesen. In: Sternberger/Storz/Süskind, <sup>3</sup>1968, S. 328–339
- Sternberger, D./Storz, G./Süskind, W. E. <sup>3</sup>1968, Aus dem Wörterbuch des Unmenschlichen. Hamburg/Düsseldorf
- Stetter, Ch./Becker, Th. 1987, Sechs Jahre Grammatisches Telefon — Erfahrungen. In: Sprachreport 2/87. Institut für deutsche Sprache, Mannheim, S. 12–13
- Stückel, G. 1982, In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1982. Aus der Diskussion, S. 235–237
- Stückel, G. 1984, Zur Kultur der Rechtssprache. In: Institut für deutsche Sprache 1984, Mitteilungen 10, S. 29–56
- Stückel, G. 1987, Was halten Sie vom heutigen Deutsch? — Ergebnisse einer Zeitungsumfrage. In: Wimmer (Hrsg.) 1987, S. 280–317
- Storz, G. 1982, Absichten und Grenzen der Sprachkritik. In: Heringer, H. J. (Hrsg.) 1982, S. 121–129
- Stötzel, G. (Hrsg.) 1985, Vorträge des deutschen Germanistentages in Passau 1984, Bd. 1. Berlin/New York
- Straßner, E. (Hrsg.) 1975, Nachrichten. Entwicklungen – Analysen – Erfahrungen. München
- Straßner, E. 1975a, Produktions- und Rezeptionsprobleme bei Nachrichtentexten. In: Straßner (Hrsg.) 1975, S. 83–111
- Straßner, E. 1977, Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975. Tübingen (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 77)

- Straßner, E. 1982, Fernsehnachrichten. Eine Produktions-, Produkt- und Rezeptionsanalyse. Medien in Forschung und Unterricht, Bd. 8. Tübingen
- Straßner, E. 1987, Ideologie — Sprache — Politik. Grundfragen ihres Zusammenhangs. Tübingen
- Strauß, G. 1988, Artikelsorten und Artikelstrukturen im „Lexikon schwerer Wörter im Deutschen“. In: Harras, G. (Hrsg.) 1988, Das Wörterbuch: Artikel und Verweisstrukturen. Jahrbuch 1987 des Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim, S. 196–223. Düsseldorf. (=Sprache der Gegenwart 74)
- Strauß, G./Zifonun, G. 1985, Die Semantik schwerer Wörter im Deutschen. Teil 1: Lexikologie schwerer Wörter u. Teil 2: Typologie und Lexikographie schwerer Wörter. Tübingen (= Forschungsberichte IdS, Mannheim Bd. 58.1 u. 58.2)
- Strauß, G./Zifonun, G. 1985a, Sprachkultivierung als politische Aufklärung. In: Wimmer (Hrsg.) 1985, S. 211–222
- Strauß, G./Haß, U./Harras, G. (Hrsg.) 1989, Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist. Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin, New York (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache; Bd. 2)
- Strecker, B. 1983, Das Geschäft mit der Sprachkritik und die Verantwortung des Sprachwissenschaftlers. In: Geier/Woetzel 1983, Das Subjekt des Diskurses, Argument Sonderband A 98, Berlin, S. 7–27
- Stuttgarter Zeitung, 9.10.1987, Bitte mehr Bücher!
- Stuttgarter Zeitung, 22.4.1988, Der neue Bildungshunger
- Süddeutsche Zeitung, 15.6.1988, Rechtschreiben: Die vernachlässigte Kunst
- Süddeutsche Zeitung, 23.8.1989, Trend zum Buch? Eine neue Studie zur Lesekultur im Medienland BRD
- Süddeutsche Zeitung, 23.11.1990, Die Sprache der Osis und der Wessis. Zu einer Tagung der Reimers-Stiftung in Bad Homburg
- Teichert, W. 1979, Die Sehgewohnheiten der Zuschauer oder: Was erwartet das Publikum von den Unterhaltungsangeboten des Fernsehens. In: Rüden (Hrsg.) 1979, S. 73–84
- Trabold, A. 1985, Die Sprachverfallstheorie im Spiegel der Presse. Eine Analyse der journalistischen Sprachkritik. Heidelberg (Magisterarbeit, Masch. vervielf.)
- Trömel-Plötz, S. 1978, Linguistik und Frauensprache. In: Linguistische Berichte 57, S. 49–68
- Trömel-Plötz, S. 1980, Sprache, Geschlecht und Macht. In: Linguistische Berichte 69, S. 1–14
- Trömel-Plötz, S. 1982, Frauensprache — Sprache der Veränderung. Frankfurt.
- Trömel-Plötz, S. 1984, Gewalt durch Sprache — die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt

- Tschirch, F. 1968, Stehen wir in einer Zeit des Sprachverfalls? In: Moser, H. (Hrsg.) 1968, Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik, S. 106–131
- Tschirch, F. 1979, Wachstum oder Verfall der Sprache? In: Braun, P. (Hrsg.) 1979, Deutsche Gegenwartssprache, S. 17–49
- UNI-Berufswahl-Magazin 10/1988, Die Sprache als Schlüsselqualifikation, S. 6–9
- Ulrich, W., 1981, Wörterbuch linguistischer Grundbegriffe. Kiel
- Varwig, F. R. 1984, Was ist Sprachkultur? In: Der Sprachdienst, 28.Jg., H.9–10, S. 145–147
- Wandruszka, M. 1979, Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München
- Wassermann, R. 1981, Sprachliche Probleme in der Praxis von Rechtssetzung, Rechtspflege und Verwaltung. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 1981, S. 128–142
- Wattman Frank, F. 1985, Language Planning and Sexual Equality: Guidelines for Non-Sexist Usage. In: Hellinger (Hrsg.) 1985, S. 231–254
- Wehler, H.-U. <sup>2</sup>1989, Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Zweiter Band. Von der Reformära bis zur industriellen und politischen ‚Deutschen Doppelrevolution‘ 1815–1845/49. München
- Weiß, H.-J. 1978, Medium Buch. Ein Forschungsbericht über Kommunikationsbedürfnisse und Einstellungen gegenüber Medien. Bertelsmann texte 7, S.91–120
- Weinreich, U. 1976, Sprachen im Kontakt. München
- Weinrich, H. 1985, Wege der Sprachkultur. Stuttgart
- Weisgerber, B. 1988, Zur politischen Dimension des Deutschunterrichts. In: Oellers, N. (Hrsg.) 1988, S. 175–180
- Werner, M. 1985, Visuelle Jugendkultur und Sprache. In: Loccumer Protokolle 17/1984, S. 183–190
- Wichter, S. 1983, Dimensionen fachexterner Kommunikation. In: Henne/Mentrup (Hrsg.) 1983, S. 72–91
- Widmer, P. 1980, Niedergangskonzeptionen zwischen Erfahrung und Erwartung. In: Koselleck/Widmer (Hrsg.) 1980, S. 12–30
- Wimmer, R. 1974, Die Bedeutung des Regelbegriffs der praktischen Semantik für den kommunikativen Sprachunterricht. In: Heringer, H. J. (Hrsg) 1974, S. 133–161
- Wimmer, R. 1977, Sprachliche Normen. In: Heringer/Öhlschläger/Strecker/Wimmer 1977, S. 40–59
- Wimmer, R. 1977a, Referieren. In: Heringer/Öhlschläger/Strecker/Wimmer 1977, S. 106–120
- Wimmer, R. 1980, Berührungspunkte zwischen Rechtswissenschaft und Linguistik. In: Sprache und Recht, Loccumer Protokolle 31/1980, S. 169–175

- Wimmer, R. 1982, Überlegungen zu den Aufgaben und Methoden einer linguistisch begründeten Sprachkritik. In: Heringer, H. J. (Hrsg.) 1982, S. 290-313
- Wimmer, R. 1983, Sprachkritik und reflektierter Sprachgebrauch. In: Sprache und Literatur, Heft 51, S. 3-14
- Wimmer, R. 1984, Sprachkultivierung durch Sprachkritik. Ein Plädoyer für reflektierten Sprachgebrauch. In: Mitteilungen 10, Institut für Deutsche Sprache Mannheim, S. 7-28
- Wimmer, R. (Hrsg.) 1985, Sprachkultur. Jahrbuch 1984 des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim. Düsseldorf (= Sprache der Gegenwart 63)
- Wimmer, R. 1985a, Chancen der Sprachkritik. In: Stötzel (Hrsg.) 1985 Bd. 1, S. 253-263
- Wimmer, R. (Hrsg.) 1987, Sprachtheorie. Jahrbuch 1986 des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim. Düsseldorf (= Sprache der Gegenwart 71)
- Winterhoff-Spurk, P. 1986, Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung. Bern
- Winterhoff-Spurk, P. 1987, Wissensvermittlung durch Nachrichten? — Zur Kritik der Lehrfilm-Metapher. Handout zum Vortrag beim Symposium „Wissensveränderung durch Medien“ des Saarländischen Rundfunks vom 15. bis 16.6. 1987 (Masch.)
- Witte, B.C. 1987, Was ist los mit der deutschen Sprache ? Es steht nicht gut um sie, drinnen wie draußen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), 8.7.1987
- Wittgenstein, L. 1971, Philosophische Untersuchungen. Frankfurt
- Wodak, R./Feistritzer, G./Moosmüller, S./Doleschal, U. 1987, Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). Schriftenreihe zur sozialen und beruflichen Stellung der Frau 16/1987. Wien
- Wünsche, K. <sup>2</sup>1977, Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Köln
- Wustmann, G. <sup>14</sup>1966 (erstmalig 1891), Allerhand Sprachdummheiten. Leipzig/ Berlin.
- Zabel, H. 1987, Verordnete Sprachkultur. Eine Bilanz der Bildungsreform im Bereich des Deutschunterrichts der Sekundarstufe II des Gymnasiums. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris (= Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 7)
- Zeitter, E. 1987, Fernsehen — Unterhaltung, Ablenkung, Bildung ? Über den mündigen Umgang mit einem Medium. München
- Zifonun, G. 1984, Politische Sprachkultur und Sprachkritik. In: Institut für Deutsche Sprache, Mitteilungen 10, S. 61-88
- Zimmer, D.E. 1986, Redens Arten. Über Trends und Tollheiten im neudeutschen Sprachgebrauch. Zürich

- Zimmer, D.E. 1988, Die Elektrifizierung des Schreibens. In: Die Zeit, 8.Juli 1988, S. 33
- Zimmer, D.E. 1989, Die Rechtschreibung. Plädoyer für eine Reform der Orthographie. In: Die Zeit Nr. 45, 3.11.1989, Dossier, S. 17–20